

Lund 1983

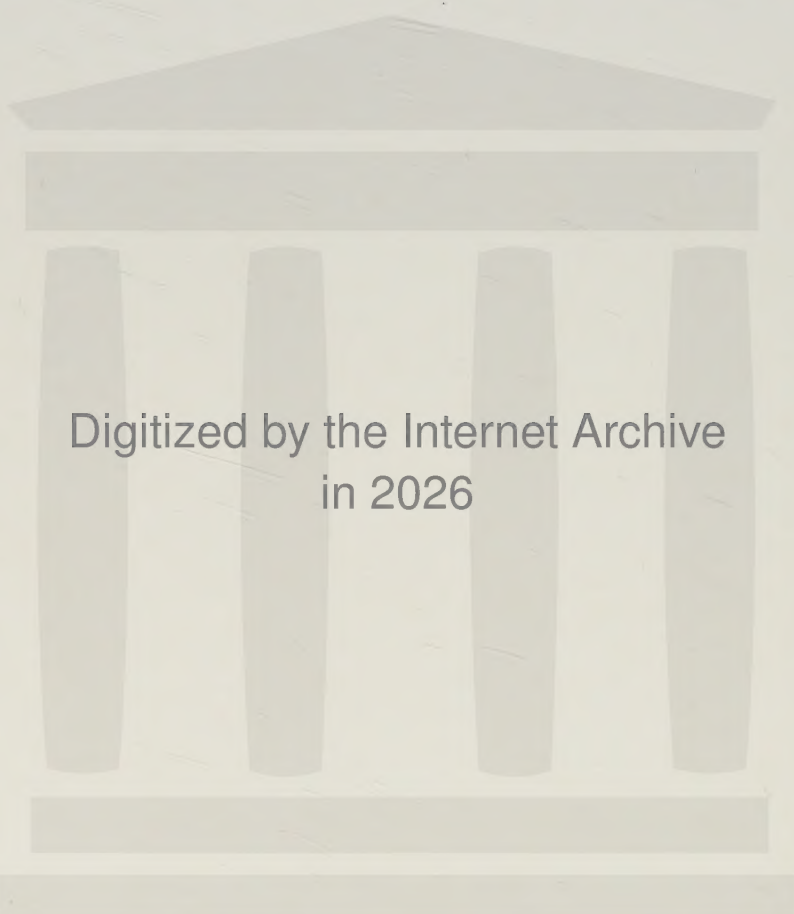
LENA HOLMBERG

OM EN SPECIALLÄRARES
VARDAG:
ANALYS AV EN DAGBOK

CWK GLEERUP

LENA HOLMBERG

Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok



Digitized by the Internet Archive
in 2026

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA
SERIES ALTERA LXVI

LENA HOLMBERG

Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok

CWK GLEERUP

CWK Gleerup is the imprint for the scientific and
scholarly publications of LiberFörlag Lund



© Lena Holmberg
ISBN 91-40-04868-3
ISSN 0346-5926

Infotryck ab, Malmö 1983

INNEHÅLL

FÖRORD	8
1. INLEDNING	10
2. BAKGRUND	12
2.1 Inledning	12
2.2 Specialundervisningens organisation	13
2.3 Specialundervisningens innehåll	15
2.4 Maslow's motivationsteori	17
3. SYFTE MED UNDERSÖKNINGEN	19
4. TIDSPLAN	20
5. METOD	21
5.1 Strukturerad observationsmetod	22
5.2 Antropologisk observationsmetod	24
6. BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGSGRUPPEN	34
6.1 Upptagningsområde för den undersökta skolans högstadium	34
6.2 Den undersökta skolans högstadium	36
6.3 Undersökningsgruppen	39
6.4 Sammanfattning	41
7. DATAINSAMLINGEN	43
7.1 Dagboksmetoden	43
7.2 Informatörsmedverkan	44
7.3 Andra data	45
7.4 Sammanfattning	45
8. BESKRIVNING AV DAGBOKEN	46
8.1 Inledning	46
8.2 Undersökning av observatörsöverensstämmelse vid dagboks- skrivning	47
8.3 Sammanfattning	52

9.	ANALYS AV DAGBOKEN	54
9.1	Inledning	54
9.2	Undersökning av ord	58
9.3	Undersökning av meningar och meningssekvenser	61
9.4	Analys av elevsituationer	63
9.5	Samtalsanalys	64
9.6	Samarbetsanalys	65
9.7	Kategoriseringsprinciper vid undersökning av meningar	66
9.8	Undersökning av bedömaröverensstämmelse vid kategorisering	67
9.9	Analys av lärarsituationer	69
9.10	Sammanställning av analyserna	69
10.	DEN UNDERSÖKTA TEXTMÄNGDEN	71
10.1	Inledning	71
10.2	Dagbokens textmängd	72
11.	FRÅNVARO, FÖR SEN ANKOMST OCH ELEVS HÄLSOTILLSTÅND	88
11.1	Frånvaro och för sen ankomst	88
11.2	Elevs hälsotillstånd	96
11.3	Jämförelse mellan frånvaro och elevs hälsotillstånd	97
11.4	Jämförelse mellan ordanalysen och analysen av elevsituationer	99
11.5	Diskussion	100
11.6	Sammanfattning	108
12.	UNDERVISNING	110
12.1	Resultat enligt ordanalysen	110
12.2	Resultat enligt analysen av elevsituationer	113
12.3	Resultat enligt analysen av lärarsituationer	121
12.4	Resultaten enligt analysen av samtal	125
12.5	Resultat enligt analysen av samarbete	130
12.6	Jämförelse mellan positiv och negativ undervisningssituation	132
12.7	Jämförelse mellan ordanalysen och analysen av elevsituationer	133
12.8	Diskussion	134
12.9	Sammanfattning	148
13.	ATMOSFÄR	149
13.1	Resultat enligt ordanalysen	149
13.2	Resultat enligt analysen av elevsituationer	152
13.3	Resultat enligt analysen av lärarsituationer	160
13.4	Resultat enligt analysen av samtal	160
13.5	Resultat enligt analysen av samarbete	165

13.6 Jämförelse mellan positiv och negativ atmosfär	166
13.7 Jämförelse mellan ordanalysen och analysen av elevsituationer	170
13.8 Diskussion	171
13.9 Sammanfattning	182
14. MUNTLLIG KOMMUNIKATION OCH SAMARBETE MELLAN HEM OCH SKOLA	183
14.1 Muntlig kommunikation	183
14.2 Samarbete mellan hem och skola	188
15. JÄMFÖRELSE MELLAN RESULTAT AV ORDANALYSEN FÖR KLASS 1 OCH KLASS 2	195
15.1 Frånvaro	195
15.2 För sen ankomst	196
15.3 Muntlig kommunikation	197
15.4 Undervisningsaktivitet	197
15.5 Positivt undervisningsresultat	198
15.6 Positiv atmosfär	198
15.7 Negativ aktivitet och atmosfär	199
15.8 Samarbete mellan hem och skola	199
15.9 Sammanfattning och diskussion	200
16. SAMMANFATTNING	202
16.1 Årskursrelaterad redovisning	202
16.2 Individrelaterad redovisning	205
16.3 Sammanfattning med utgångspunkt i undersökningens syften	206
16.4 Pedagogiska konsekvenser: En speciallärares önskelista	227
SUMMARY	230
REFERENSER	239

FÖRORD

Jag har i detta arbete försökt beskriva min skolvardag. I denna vardag spelar mina elever huvudrollerna. Till dem alla, till föräldrar, skolans rektor och övrig personal, vilka bidragit till att göra vardagen fascinerande och meningsfull riktar jag ett varmt tack.

Utan min handledare, professor Ebbe Lindell, hade beskrivningen inte kommit till stånd. Han har uppmuntrat mig under hela avhandlingsarbetets gång, tagit del av rudimentära handskrivna manuskript, gett mig konstruktiv och välvillig kritik, och jag har ständigt känt hans engagemang.

Professor Åke Bjerstedt och Olof Magne tackar jag för värdefulla synpunkter på mitt avhandlingsmanus.

Vid seminarier har jag fått många förslag till förbättringar av arbetet under årens lopp. Jag tackar alla som deltagit i dem. Ett särskilt tack till Anita Wiechel, som lånat sitt öra åt mina ofullbordade tankegångar och fört dem framåt. Hon har även liksom Kerstin Darås-Olsson, Barbro Lundquist och Ann Martinsson medverkat vid en undersökning av bedömaröverensstämmelse.

Jag har haft förmånen att diskutera statistiska frågor med Bernt Larsson och Agneta Sternerup. Agneta Sternerup har dessutom utfört de statistiska beräkningarna. Från när och fjärran har Britt-Louise Kristiansson på lärarhögskolans mediatek lånat böcker åt mig.

Ingegerd Johansson har skrivit ut min dagbok och förberett den för datorbearbetning. Hon har också renskrivit inför seminarier liksom Inger Hjelm och Susanne Nordström.

Den slutliga utskriften har Britt Persson och Susanne Nordström gjort på ett synnerligen omsorgsfullt sätt. Susanne har dessutom hjälpt mig med diagram och figurer. Richard Fisher har granskat den engelska sammanfattningen.

Helge Ax:son Johnsons stiftelse och Stiftelsen för förvaltning av SAF:s tillgångar har gjort det möjligt för mig att under slutskedet helt ägna mig åt arbetet.

Jag vill också tacka mina barn, Niklas, Maria och Mattias, som har stått

ut med en ofta disträ och upptagen mamma, samt Anna-Lisa Lindquist som under lång tid hjälpt dem därmed.

Till sist vill jag tacka för det stöd, praktiskt och känslomässigt som min far, Kjäll Nigård, har gett mig. Honom och mina barn tillägnar jag denna bok.

1. INLEDNING

Impulser till föreliggande undersökning om specialundervisningen på högstadiet fick jag, då jag efter att ha varit mellanstadielärare i 9 år kom till högstadiet som speciallärare. Detta hände för 8 år sedan och jag arbetar fortfarande som speciallärare på grundskolans högstadium. Intuitivt och ytligt sett förefaller det mig, som om skolvardagen då och nu inte skiljer sig åt nämnvärt, trots SIA-reformen och Läroplan 80. Mitt arbete har inte på något påtagligt sätt förändrat karaktär.

Emellertid upplever jag inte längre skolvardagen så omtumlande som då jag var ny lärare på högstadiet. Jag har vant mig vid högstadiets organisation, vilken i förstone föreföll mig svåröverskådlig. Min tillväjning kommer att diskuteras i den fortsatta framställningen.

I kapitel 2 beskrivs tämligen översiktligt specialundervisningen på grundskolans högstadium, dess organisation och innehåll, samt diskuteras Maslow's motivationsteori, då denna kan vara en utgångspunkt då det gäller att förklara begreppet "skolsvårigheter".

I kapitel 3 redovisas undersökningens syften och i kapitel 4 en tidsplan.

I kapitel 5 diskuteras metodiska överväganden. Förtjänster och brister i datainsamlingen berörs. Det ansågs angeläget att beskriva specialundervisningen i skolans vardag från en så bred angreppsansats som möjligt, och jag valde att skriva dagbok om skolvardagen. Jag har i den fortsatta framställningen för min observationsteknik använt beteckningen antropologisk metod, till skillnad från en strukturerad metod, vilken hittills företrädesvis använts vid klassrumsobservationer. Genom att skriva dagbok kunde jag fånga även skeenden utanför klassrummet och utanför lektionstid. Jag var alltså själv observationsinstrument, vilket medför att undersökningen inte generellt beskriver specialundervisningen på högstadiet, utan hur den kan upplevas av en speciallärare. Att mina upplevelser dock inte är unika framgår av en undersökning av observatörsöverensstämmelse som redovisas i kapitel 8. För att läsaren ska kunna jämföra den undersökta skolan och elevgruppen med

andra skolor och elevgrupper beskrivs dessa i kapitel 6 utifrån vissa sociologiska variabler. Beskrivningen är av integritetsskäl allmänt hållen. Sådan försiktighet präglar hela framställningen och exemplifieringen genom utdrag ur dagboken.

I kapitel 7 och 8 beskrivs datainsamlingen respektive dagboksskrivningen och de riktlinjer som drogs upp för att göra dem så systematiska som möjligt och i kapitel 9 redogörs för dataanalysen. Den skedde på två sätt: genom ordanalys och genom undersökning av meningar. De båda metoderna jämförs fortlöpande i resultatredovisningarna för olika variabler i kapitel 11-14.

I kapitel 10 redovisas och diskuteras dagbokens textmängd i olika avseenden, t ex förhållandet mellan undersökt textmängd och icke-undersökt textmängd.

I kapitel 15 jämförs de två klasser som ingått i undersökningen med hjälp av resultaten enligt ordanalysen.

Kapitel 16 slutligen innehåller en sammanfattning med utgångspunkt i undersökningens syften, vilken avslutas med "En speciallärares önskelista".

2. BAKGRUND

2.1 Inledning

Efter att ha varit mellanstadielärare i ungefär nio år och genomgått speciallärarutbildning kom jag till grundskolans högstadium som speciallärare. Samtidigt påbörjade jag forskarutbildning i pedagogik. Under åren som mellanstadielärare undervisade jag elever, som bodde i ett socioekonomiskt privilegierat bostadsområde, på en skola med låg- och mellanstadium. Eleverna var mestadels skolmotiverade och hade föräldrar som intresserade sig för och gärna hjälpte sina barn med skolarbetet. Sällan uppstod problem som fordrade insatser av elevvårdspersonal som skolpsykolog och kurator. Jag var under dessa nio år närvarande endast under ett fåtal elevvårdskonferenser. De uppgifter jag ställdes inför var huvudsakligen av kunskapsförmedlande art. Efter avslutad speciallärarutbildning började jag arbeta inom den samordnade specialundervisningen på högstadiet.

Min erfarenhet av undervisning på högstadiet inskränkte sig till den praktik jag fått på speciallärarlinjen. Utan att vara dramatisk och tala om "praktik-chock" som mötet med verkligheten framställs i "Praksischock - den nye laerers møde med Folkeskolen" (Olsen, 1980), måste jag tillstå att min stadiövergång ställde mig inför många problem, som jag inte mött i arbetet på mellanstadiet. Problemen tycktes mig ofta svåra att såväl definiera som lösa. Arbetsuppgifterna var mångskiftande, och frågan "Vad är specialundervisning?" tedde sig betydelsefull att besvara. Jag kunde inte nöja mig med svar som (Djurstedt, m fl, 1981, s 14):

"... specialundervisning är undervisning/handledning som är avsedd att handhas av speciallärarutbildade lärare."

Det kändes både angeläget och naturligt att utifrån verkligheten söka bidra med andra svar på frågan, vilket gjorde att det ganska snart stod klart för mig att mitt avhandlingsarbete skulle handla om just specialundervisningen på högstadiet.

Forskarutbildningsutredningen (SOU 1977:63) säger angående val av ämne för avhandlingsarbete (s 117-118):

"En förutsättning för att forskarutbildningen skall vara attraktiv för personer, som varit yrkesverksamma under någon tid är att utbildningen kan inriktas och ämnet för avhandlingsarbetet kan väljas så, att en naturlig anknytning kan skapas till den studerandes yrkesverksamhet."

I detta kapitel gör jag en kort tillbakablick på hur specialundervisningen i grundskolan organisatoriskt har förändrats under de senaste trettio åren. Därefter diskuteras innehållet i specialundervisningen i anslutning till begreppen skolsvårigheter, elevvård och barn med särskilda behov.

2.2 Specialundervisningens organisation

Fram till 50-talet bedrevs specialundervisning företrädesvis i specialklasser, främst hjälpklasser (Karlsson & Wibergh, 1976). Fram till mitten av 60-talet ökade dessa i antal (SOU 1974:53). Var denna ökning ett resultat av lärarnas ovillighet att undervisa odifferentierade klasser? Egidius skriver (1973, s 25):

"Motståndare till skolreformen kunde eventuellt acceptera en enhetsskola om bara specialundervisningen byggdes ut, så att man i varje fall 'slapp' ha med de sämsta och de besvärliga att göra i de för övrigt odifferentierade klasserna."

Under 50-talet var differentieringsfrågan det stående ämnet i skoldebatten. 1946 års skolkommision föreslog differentiering efter årskurs 8. Av 262 läroverkskollegier som yttrade sig angående detta förslag var det endast 3 som tillstyrkte en uppskjutning av linjedelningar till nionde årskursen (Marklund, 1971).

Under 60-talet började begrepp som kategorisering och utgallring komma fram i den vårdideologiska debatten (Egidius, 1973, s 27). Uttagningsförfarandena till specialklass ställdes under omprövning. Man ifrågasatte diagnostisering av enskilda elevers svårigheter med åtföljande eventuell placering i specialklass, "hjälpklass, observationsklass, hörselklass, synklass, läsklass, friluftsklass och hälsoklass och Cp-klass" (Skolöverstyrelsen, Läroplan för grundskolan, 1962, s 64-68).

Specialklasserna började avvecklas och ersättas av samordnad specialundervisning. Man fjärmade sig från ett synsätt, där skolsvårigheter relaterades till egenskaper hos eleven, mot ett synsätt, där samband mellan eleven och omgivningen studeras, ett ekologiskt synsätt (Bronfenbrenner, 1979; Sarason, 1980; Wiechel, 1981). I Läroplan för grundskolan 1969 står (Skolöverstyrelsen, 1969, s 76):

"En riktpunkt för undervisningen av elever med skolsvårigheter är att dessa elever så långt som möjligt bör gå i vanliga klasser."

Samordnad specialundervisning är den pedagogiska hjälp eleven får medan han tillhör vanlig klass (SOU 1978:86). Den kan ges i två former (SOU 1974:53, s 143):

- 1 "Klinikform, där eleven utbyter lektioner i sin vanliga klass mot undervisning i klinik, i realiteten ett slags enskild undervisning för 1-4 elever vissa timmar, ibland hela skoldagar."
- 2 "Samundervisning under vilken en extra lärare i elevens vanliga klass hjälper honom i arbetet, i realiteten en ökning av lärartätheten i vissa klasser. Denna undervisningsform är klart avgränsad från vad som normalt åstadkommes genom resurstimmar."

Den samordnade specialundervisningen ökade starkt i omfattning under 1960-talet, och 1972 införde Skolöverstyrelsen ett tak för specialundervisningen i form av ett högsta uttag på 30 veckotimmar per 100 elever, den s k 0,3-regeln. 1974 uppgick kostnaderna för specialundervisning till 600 miljoner kronor i 1972 års löneläge (SOU 1974:53, s 137), och då hade ca 23% av grundskoleeleverna någon form av specialundervisning. Jämfört med övriga länder i Norden är detta procenttal högt. I Danmark var motsvarande tal ca 13%, i Norge ca 10, i Finland ca 11 och på Island ca 9% (Nordiska rådet, 1976). Läsåret 1976/77 deltog 35-40% av grundskolans elever i specialundervisning (SOU 1978:86).

Anslag till specialundervisning utgick i första hand efter det antal elever kommunen hade, utan att hänsyn nämnvärt togs till skiftande behov. 1970 hade utredningen om Skolans Inre Arbeta (SIA-utredningen) påbörjats. En av huvuduppgifterna var att behandla frågan om åtgärder för elever med särskilda svårigheter i skolan (Beckne, 1974, s 12). En modell för resurshantering föreslogs. Principiellt innebär den att (Beckne, s 116):

1. resursstorlek och ramar för användning bestäms genom statliga beslut
2. resursens användning bestäms genom lokala beslut så nära verkställighetsnivån som möjligt."

Den 1 juli 1978 infördes ett nytt statsbidragssystem för grundskolan. Huvuddelen av det statliga bidraget delades upp i tre delar: basresurs, förstärkningsresurs och tilläggsbidrag. Basresursen grundar sig på elevantalet. Förstärkningsresursen har ersatt en rad specialdestinerade bidrag, bl a för specialundervisning, stödundervisning och kvarsittning. En mindre del av förstärkningsresursen fördelas av länsskolnämnden som en regional utjämningsresurs för insatser i kommuner med särskilda problem. Förändringen av statsbidragssystemet innebar att kommunerna fick en större frihet vid användningen av tilldelade statliga medel än som varit fallet tidigare (SOU 1978:65).

Det nya statsbidragssystemet har när detta skrivs använts under två läsår, och resultaten börjar skönjas. Man har ifrågasatt om den fria resursanvändningen (dvs den behovsorienterade resursanvändningen) verkligen kommer dem till del som har störst behov. Åhs skriver om resurstilldelning till specialundervisningen (1981, s 51):

"När tilldelning av resurs för denna form av undervisning nu ska ske i konkurrens med tilldelningen av resurs för vanlig undervisning tenderar specialundervisningen att få stryka på foten."

Det har visat sig vara svårt att undersöka effekterna härav, då specialundervisning kan förekomma i olika organisatoriska former. I inledningen till en undersökning av grundskolans statsbidrag säger Djurstedt m fl (1981, s 4):

"Dessa studier medger inte någon fullständig utvärdering av hur statsbidraget fungerar i sina olika delar. De främsta orsakerna härtill är dels att det nya statsbidragssystemet knappast hunnit 'sätta sig' ännu, dels att de gjorda undersökningarna starkt begränsats till inhämtning och bearbetning av enbart siffer- och statistikmaterial samt ett antal öppna frågor."

Icke desto mindre väckte undersökningen uppmärksamhet och farhågor, vilka uttrycks i t ex Lärartidningen (Ljunghill, 1981; Orehag, 1981 och Svensson, 1981). Djurstedt m fl (1981, s 14) menar att den 10-procentiga minskning av specialundervisningen på högstadiet som påvisats inte nödvändigtvis behöver innebära att den minskat i så stor utsträckning, ty (Djurstedt m fl, 1981, s 14):

"Det är inte alltid så lätt att särskilja vad som är vanlig undervisning och specialundervisning. Hur ska man definiera specialundervisning? Är det det som handhas av utbildade speciallärare, eller ..."

Med detta citat avslutas tillbakablickens på specialundervisningens organisation. Nu-läget är sådant att gränserna mellan vanlig undervisning och specialundervisning suddats ut successivt genom en förändrad organisation och genom ett förändrat statsbidragssystem. Någon entydig beskrivning av organisationen för specialundervisningen i grundskolan finns inte.

2.3 Specialundervisningens innehåll

I Läroplan för grundskolan 1969 (Lgr 69), vilken var aktuell då denna undersökning påbörjades, står (s 76):

"Behovet av individualiserad hjälp tillgodoses genom kompletterande och stödjande undervisning ..."

Någon elev kan vara i behov av "lättare och konkretare uppgifter", en annan vara i behov av "färdighets- och funktionsträning". Vidare står:

"För all specialundervisning gäller samma kursplaner som för övrig undervisning på samma stadium."

"Färdighetsträningen i exempelvis svenska, matematik och främmande språk måste i regel ske med en mycket långsam stegring av övningarnas svårighetsgrad."

Läroplanen (Lgr 69) betonar också att "elevens hela situation både i skolan och i hemmet" måste bli föremål för bedömning om en elev får svårigheter i skolan (s 78). I avsnitten om specialundervisning hänvisas till kapitlet om elevvård, där man läser (s 85):

"Allmänt innebär elevvård, att skolan skall söka hjälpa varje elev att lära känna sig själv, att på egen hand bilda sig en uppfattning om de uppgifter som skola och samhälle ställer, att komma tillrätta med personliga problem och att så långt som möjligt utveckla sina olika egenskaper. I denna vidare mening är elevvård alltså inte enbart ett antal särskilda anordningar eller

åtgärder, som skolan kan tillgripa när svårigheter av skilda slag uppträder. Det är snarare en fråga om den anda och de arbetsformer, som allmänt bör präglade det dagliga arbetet i skolan."

"I mera avgränsad mening innefattar elevvården skolans strävanden att förebygga uppkomsten av skolsvårigheter och andra personliga problem för den enskilde. I de fall sådana situationer ändå uppstår omfattar den därjämte mera *speciella åtgärder* i avsikt att komma tillrätta med svårigheterna."

De speciella åtgärderna kan bestå i att skolan samarbetar med institutioner utanför skolan och hjälper eleven till meningsfull fritidssysselsättning (s 86).

Såväl specialundervisningen som den mera avgränsade elevvården riktar sig till elever med skolsvårigheter. I Läroplan 1969 står (s 90-91):

"Oftast ligger flera samverkande orsaker bakom såväl svårigheter att följa undervisningen som allmänna beteendestörningar."

SIA-utredningen betonar helhetssynen (s 154):

"Det gäller att ta hänsyn till elevens hela behovssituation och åstadkomma förändringar inom hela hans upplevelsefält."

Både specialundervisning, elevvård och skolsvårigheter är begrepp som är svåra att ge enhetliga innebörder (Beckne, 1974; Emanuelsson, 1977). I SOU står (1978:86, s 277):

"Så gav t ex utredningen om Skolans Inre Arbeta (SIA) i sitt huvudbetänkande (SOU 1974:53) Skolans arbetsmiljö en fyllig beskrivning av specialpedagogikens och specialundervisningens framväxt. Av denna och andra källor framgår bl a att det saknas en vedertagen definition av begreppet specialpedagogik."

Begreppet skolsvårigheter har diskuterats av Wiechel (1981), som menar att ordet ansetts belastande och inte varande i samklang med nutidens helhetssyn på eleverna. I stället för att tala om elever med skolsvårigheter kan man använda begreppet "elever med behov av särskilt stöd" (s 86). I Läroplan för grundskolan 1980 har avsnittet som behandlar svårigheter i skolan huvudrubriken "Elever med särskilda behov" (s 52). Detta utbyte av ord underlättar inte förklaringen av innebörden, vilket Wiechel påpekar (1981, s 93):

"Man har inte givit en entydig definition av barn/elever med särskilda behov av stöd och stimulans."

Emanuelsson (1977) diskuterar begreppet skolsvårigheter utifrån frågan (s 73):

"Är det elever som har misslyckats i skolan, eller är det skolan som har misslyckats med eleverna? Sättet att besvara denna fråga blir helt avgörande för vilka slags åtgärder man kan tänka sig för att söka lösa problem som kallas skolsvårigheter."

Han talar om den dubbla innebörden av begreppet skolsvårigheter och ser detta i ett större sammanhang genom att införa begreppet utbildningshandikapp och utvidga innebörden av utbildning till att omfatta individens livslånga utbildning inom och utanför skolan. Utbildningshandikapp kan orsakas av skolan, genom att skolan inte förmår möta enskilda elevers behov. I en

skola som fungerar efter en mekanistisk modell, dvs där elevens utveckling är beroende av yttre stimuli, är risken att sådana utbildningshandikapp uppkommer större än i en skola som låter verksamheten styras av elevernas egen drivkraft och egna initiativ, dvs arbetar efter en organismisk modell (Emanuelsson, s 62). Vad är då elevernas egen drivkraft och egna initiativ?

2.4 Maslow's behovsteori

En utgångspunkt för förståelsen av mänskligt beteende utifrån drivkrafter och initiativ kan Maslow's motivationsteori utgöra. Även om teorin kritiserats för att den inte verifierats i någon empirisk studie, bl a av den anledningen att begreppen i den är svåra att operationalisera (Rubenson, 1976, s 12), kan den dock utgöra underlag för en diskussion om specialundervisningen. Som framgår av metoddiskussionen i kapitel 5 har min undersökning inte som syfte att verifiera teorin. Den är en del av det som i figur 2 benämns "intuitiv teori". I korthet innebär Maslow's teori följande (1970, s 19-58):

1. Mänsklig motivation är ytterst en strävan att tillfredsställa de mänskliga basbehoven (basic needs).
2. Mänskliga basbehov är ordnade i en hierarki där fysiska behov kommer först såsom varande de mest grundläggande och de övriga kommer efter i följande ordning. (Inom parenteserna finns de engelska benämningarna):

1. fysiska behov (physiological needs)
2. trygghetsbehov (safety needs)
3. tillhörighets- och kärleksbehov (belongingness and love needs)
4. uppskattningsbehov (esteem needs)
5. behov av självförverkligande (need for selfactualization).

3. Då ett behov av lägre ordning blivit tillfredsställt, strävar människan att tillfredsställa behovet som kommer närmast högre i hierarkin. Ett lägre behov behöver inte vara till 100 procent tillfredsställt för att ett högre behov skall utvecklas. Maslow illustrerar med siffror (s 54):

"For instance, if I may assign arbitrary figures for the sake of illustration, it is as if the average citizen is satisfied perhaps 85 percent in his physiological needs, 70 percent in his safety needs, 50 percent in his love needs, 40 percent in his self-esteem needs, and 10 percent in his self-actualization."

Behov av högre ordning uppkommer inte plötsligt utan utvecklas så småningom.

4. Mänskligt beteende bestäms av olika slags faktorer, varav motivationen är en och omgivningsfaktorer andra. De olika faktorerna samverkar (s 29):

"The study of motivation does not negate or deny the study of situational determinants, but rather supplements it."

5. En stark, sund och självständig människa utvecklas genom tidig och ständig tillfredsställelse av trygghets-, kärleks-, tillhörighets- och upp-

skattningsbehoven.

Om kunskaper säger Maslow, att de är redskap, som bidrar till att tillfredsställa trygghetsbehov (s 39):

"Throughout life it may be said, that one of the main conative functions of education is this neutralizing of apparent dangers through knowledge, e.g., I am not afraid of thunder because I know something about it."

Dessutom finns det anledning anta att människan har positiva impulser som strävar efter att tillfredsställa nyfikenhet, att veta, att förklara och att förstå (s 48). Han säger vidare (s 50-51):

"The desire to know and to understand are themselves conative, i.e. having a striving character, and are as much personality needs as the basic needs we have already discussed."

Kunskapstörsten bildar egen hierarki där önskan att veta uppträder före önskan om att förstå. Om kunskapstörstens förhållande till basbehoven säger Maslow (s 51):

"... the two hierarchies are interrelated rather than sharply separated ... they are synergetic rather than antagonistic."

Maslow har kommit fram till sin teori genom att studera personligheten på ett holistiskt-analytiskt sätt, om vilket Maslow säger (s 297):

"One essential characteristic of the holistic analysis of the personality in actual practice is that there be a preliminary study or understanding of the total organism, and that we then proceed to study the role that our part of the whole plays in the organization and dynamics of the total organism."

Maslow's teori har ofta tagits som utgångspunkt vid studier av trivsel och arbetstillfredsställelse (Eriksson & Larsson, 1974, s 122). Eriksson & Larsson menar att den därvid har brister, då den inte relaterar människans självförverkligande till hennes samhälleliga situation, vilket förefaller mig vara en snäv tolkning av teorin. I kapitel 16 återkommer jag till detta. Att jag redogjort för teorin beror på att den för mig framstår som en rimlig förklaring till en del av de "skolvårigheter" jag upplevde inom specialundervisningen. Då specialundervisningen bör innefatta de insatser skolan gör för elever med särskilda behov, kan teorin underlätta förståelsen av denna undervisning.

I detta kapitel om bakgrunden till föreliggande undersökning vill jag också tillägga att verklighetens spegling av de odefinierade begreppen specialundervisning, skolvårigheter, elevvård och särskilda behov var lika diffus som begreppen själva. Det kändes angeläget såväl ur yrkessynpunkt som ur vetenskaplig synpunkt att försöka reda ut dem.

3. SYFTE MED UNDERSÖKNINGEN

Jag gjorde följande antagande: Genom att dag för dag notera händelser i samband med elevers specialundervisning på högstadiet under en längre tid skulle det vara möjligt att beskriva vardagen. Denna beskrivning kan sedan utnyttjas för en analys av specialundervisningen.

Undersökningens huvudsyften är:

- 1 att beskriva och analysera anledningar till att elever deltar i specialundervisningen på högstadiet
- 2 att beskriva och analysera undervisningsförlopp inom specialundervisningen på högstadiet
- 3 att beskriva och analysera samvaro, som ej hänförs till undervisningsförlopp, med elever inom specialundervisningen på högstadiet
- 4 att beskriva och analysera samarbetet mellan vuxna i samband med specialundervisningen på högstadiet
- 5 att beskriva och analysera trender inom specialundervisningen under elevernas tre högstadieår
- 6 att beskriva och analysera min arbetssituation som speciallärare på högstadiet.

4. TIDSPLAN

Nedan följer en uppställning över tidsplanen för undersökningen av specialundervisningen. Varje punkt i planen diskuteras, varför inga kommentarer ges här.

Läsår	Verksamhet
1: 1975/1976	Bakgrunden upplevs Syfte formuleras Metoder väljs: Angreppsmetod Datainsamlingsmetod Undersökningsgruppen definieras
2: 1976/1977	Datainsamling
3: 1977/1978	Datainsamling Undersökning av observatörs- överensstämmelse
4: 1978/1979	Datainsamling Undersökning av observatörs- överensstämmelse
5: 1979/1980	Datainsamling
6: 1980/1981	Renskrivning av dagbok Analys av observatörs- överensstämmelse
7: 1981/1982	Databearbetning Rapportering
8: 1982/1983	Rapportering

5. METOD

Eftersom specialundervisningen alltmer inriktats på att ta hänsyn till elevens hela situation ter det sig angeläget att forskningen om den bedrivs utifrån en så bred ansats som möjligt. Metoden måste vara sådan att den kunde fånga upp händelser i samband med specialundervisning

- ständigt
- allsidigt
- i skolans vardag
- i och utanför skolbyggnaden
- under en längre tidsperiod.

Det visade sig vara svårt att förena ovanstående krav med de krav på exakthet och i viss mån objektivitet, som kan ställas på en datainsamlingsmetod som utnyttjas i vetenskapligt syfte. Ordet exakt kan dock ges den vidgade innebörd Köhler ger det (1936, s 95):

"En insikt är exakt, om den är medveten om sin noggrannhet, dvs om den *erkänner de gränser*, utanför vilka dess möjliga felslut ligger. ... hur noggrann man än är, när man samlar material i den pedagogiska situationen, måste man dock erkänna, att ett sådant samlande har sina *ofrånkomliga brister*."

Bristerna i min datainsamling kommer att diskuteras i det följande. Schwartz & Jacobs påpekar emellertid att en "bekännelse" av metodiska "brott" inte därmed gör dem mindre, och varnar för att de inte beaktas vid resultatredovisningar (1979, s 58). Jag har försökt att i den fortsatta framställningen hålla dessa mina "brott" i minnet och påminner läsaren om dem, där det ansetts väsentligt.

Min datainsamlingsmetod innebar att jag observerade och registrerade skeenden. Medley & Mitzel skriver (1963, s 247):

"Certainly there is no more obvious approach to research on teaching than direct observation of the behavior of teachers while they teach and pupils while they learn. Yet it is a rare study indeed that includes any formal observation at all."

Anledningarna till att observationsstudier var sällsynta för ett tjugotal år sedan är enligt Medley & Mitzel (s 247-248) bl a att de är krävande så-

väl vad tid och pengar som inskolning av observatörer beträffar, att de medför ett intrång i den "privata skolvärlden", samt att närvaron av en observatör i klassrummet skulle kunna innebära, att beteendena inte längre var typiska. Sedan dess har emellertid ett flertal system för klassrumsobservationer utarbetats. Dessa skulle kunna ges den gemensamma benämningen strukturerade observationsmetoder.

5.1 Strukturerad observationsmetod

Vid strukturerade klassrumsobservationer belyses ett på förhand begränsat antal variabler. Observationssystemen har byggts upp utifrån antaganden grundade på teorier om undervisning. I scheman registreras definierade aktiviteter i klassrumssituationen. Observatörerna tränas i att identifiera dessa och hög observatörsöverensstämmelse kan erhållas.

I *Mirrors for Behavior* (Simon & Boyer, 1968; Simon & Boyer, 1970) interaktionsanalytikerns "farmakopé", finns 79 observationssystem, varav 67 beskrivs som lämpliga för klassrumsbruk. I 52 av dem kan observationsenheterna kodas direkt (Delamont & Hamilton, 1976, s 6-7). De definieras genom det system av kategorier enligt vilket man observerar och bygger på begreppsmässiga antaganden hos forskaren (Biddle, 1967, s 342; Delamont & Hamilton, 1976, s 9). Biddle skriver emellertid (s 342):

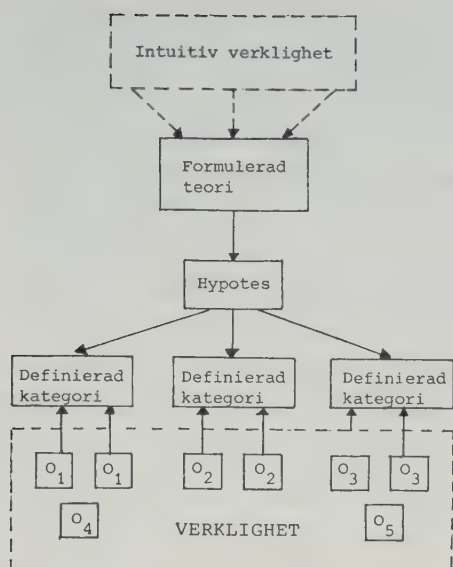
"Analytic units may or may not be recognized as 'natural' units of classroom discourse by participants; normally they are discussed in abstract terminology that has meaning mainly to the investigator."

I engelskspråkig litteratur används orden episode, event, incident, unit och move för att beteckna observationsenheten. Smith (1967) beskriver en verbal analytisk enhet så här (s 6):

"Episodes are pedagogically significant units of classroom discourse. They are made up of two or more utterances being defined as what anyone individual says at a given time."

Figur 1 visar på ett schematiskt sätt grunddragen i en på förhand strukturerad pedagogisk observationsmetod.

Vid den strukturerade observationsmetoden utgår forskaren från explicit formulerade teorier. Forskarens uppfattning om den verklighet han studerar har också betydelse, men detta redovisas vanligtvis inte, varför jag i figur 1 använt benämningen *intuitiv verklighet*. Utifrån teorier formuleras hypoteser, vilka prövas genom ett väl utarbetat system av kategorier, som konstruerats för att fånga upp de på förhand definierade observationsenheterna.



Figur 1. Strukturerad pedagogisk observationsmetod

Forskaren är angelägen att fånga upp observationer som faller inom någon av systemets kategorier. Observationer som inte kan kategoriseras har i figuren representerats av O_4 och O_5 . Förekomsten av de på förhand definierade observationsenheterna kan utgöra underlag för hypotesprövningar. Genom den strukturerade observationsmetoden sätter verkligheten kött på det teoretiskt uppbyggda skelettet, och forskningen är den process varvid detta sker.

Den traditionella observationsmetoden fyllde inte mina krav på datainsamlingsmetod. En sådan metod kunde inte

- ständigt
- allsidigt
- i skolans vardag
- i och utanför skolbyggnaden
- under en längre tidsperiod

fånga upp händelser i samband med specialundervisningen.

De krav jag ställde grundar sig på den erfarenhet om specialundervisningen jag fick under mitt första år på högstadiet. Min insamlingsmetod måste kunna utnyttjas praktiskt taget dygnet runt, bl a för att betydelsefulla telefonsamtal skulle kunna registreras. Insamlingsmetoden måste vara så öppen och allsidig att den kunde användas för att samla in data av skiftande slag t ex om elevernas förmåga, kunskaper, beteende, känslor, relationer i vardagliga sammanhang och om de vuxnas samarbete kring eleverna. Med "vardaglig" förstås att inga extraordinära åtgärder medvetet vidtogs för eleverna i undersökningsgruppen. Det kan naturligtvis vara möjligt att jag handlade annorlunda under de fyra år datainsamlingen pågick, än jag skulle

ha gjort om ingen datainsamling ägt rum. De erfarenheter jag gjorde under de fyra åren har förmodligen påverkat mitt lärarbeteende dock inte på något unikt sätt, men självklart har jag försökt dra nytta av dem. Insamlingsmetoden måste kunna utnyttjas även utanför skolan, så att kontinuiteten och allsidigheten blev så fullständig som möjligt. Det ansågs betydelsefullt att data samlades in vid friluftsdagar, lägerskola, mina besök i elevernas hem, elevernas besök i mitt hem, läkarbesök, etc. Eftersom jag önskade undersöka trender inom specialundervisningen under elevernas tre högstadiår, måste metoden också vara sådan att den kunde användas under hela denna tid.

5.2 Antropologisk observationsmetod

I den ostrukturerade, antropologiska metoden fann jag en metod som fyllde mina krav. Den är inom pedagogisk forskning ingen vanlig metod utan mer relaterad till socialantropologi, psykiatri och deltagande observationsforskning inom sociologin. Dock användes metoden tidigt av Köhler (1936). Hon ombad sina medarbetare, lärare, att minut för minut beskriva "pedagogiska situationer" i klassrummet, samtidigt som läraren undervisade. Köhler påpekar att en av de brister som uppträder vid en sådan datainsamling är (1936, s 100):

"... lärarens mer eller mindre medvetna urval ur en mängd andra samtida händelser... Det som står i protokollet utgör en del av det som försiggått och just det, som mest frapperat iakttagaren."

Just detta, att ett urval av händelser görs vid en ostrukturerad datainsamlingsmetod, är metodens största brist. Hur noggrannt forskaren än försöker notera "hela verkligheten" förbises någon del av den. Medley & Mitzel (1963, s 251) påpekar detta i samband med "One boy's day" (Barker & Wright, 1951), där ambitionen var att notera allt som hände en pojke under en dag. Observatörer tvingades göra ett urval.

Den antropologiska metoden rekommenderas för forskning om undervisning för den möjlighet den ger att studera verkligheten (Callevaert & Lundgren, 1976, s 93).

Abrahamsson skriver så här (1974, s 336):

"... det är väsentligt att i forskningsprojekten få in ett helhetsbetonat betraktelsesätt på skolan. Mer konkret torde detta innebära, för det första, ett mindre slentrianmässigt val av undersökningsenheter, med angrepp på olika problem såväl på individ- som aggregatnivå (klass, skola, familj, bostadsområde); för det andra, en tvärvetenskaplig ansats med bidrag från psykologer, pedagoger, sociologer, social-antropologer och ekonomer."

I en artikel om specialpedagogisk forskning i Sverige skriver Amcoff (1977, s 123):

"En genomgående trend under de senaste 10 åren inom FoU om specialundervisning har varit en ökad betoning av en helhetssyn och av nödvändigheten av

åtgärder på bred front. Denna utveckling har också följts av forskningsmetodiska nyorienteringar där man avlägsnat sig från de traditionella naturvetenskapliga idealen med människan som objekt för forskarens manipulation. I stället betonar man det kontinuerliga skeendet och dynamiken."

Genom att vidga det pedagogiska forskningsfältet kan forskningen komma närmare den komplexa verkligheten. Men också genom att studera pedagogiska skeenden med avstamp i verkligheten kan ett närmande mellan pedagogisk teori och praktik komma till stånd. Önskemål om studier av skolvardagen har framförts av bl a Skolforskningskommittén (SOU:1980:2) och TCO:s forskningsdelegation (1977).

Den antropologiska observationsmetoden ger möjligheter att studera det vardagliga. Den beskrivs på olika sätt, t ex:

"Man grundar sig på vad människan i naturliga fall gör, nämligen observerar företeelser och reagerar på dessa. Det blir viktigare att beskriva och tolka än att mäta och göra förutsägelser." (Franke-Wikberg & Johansson, 1976, s 43-44.)

"The 'anthropologist' uses a holistic framework. He accepts as given the complete scene he encounters and takes this totality as his data base. He makes no attempt to manipulate, control or eliminate variables." (Delamont & Hamilton, 1976, s 12.)

"For the naturalistically-oriented humanist, the choice of method is virtually a logical imperative. The researcher *must* get close to the people whom he studies; he understands that their actions are best comprehended when observed on the spot - in the natural, ongoing, environment where they live and work." (Schatzman & Strauss, 1973, s 5.)

Antropologisk forskning inrymmer ofta deltagande observation. Ibland reserveras denna term för sådan forskning, där forskaren ikläder sig rollen av en medlem i den grupp han studerar, ibland används termen synonymt med fältforskning (engelska field research, field work, McCall & Simmons, 1969). Antropologisk forskning, där angreppssättet är deltagande observation, karaktäriseras på följande sätt:

1. Forskaren vistas i den sociala miljö han studerar och deltar i samspelet mellan människorna i denna miljö.
2. I den studerade miljön samlar forskaren data.
3. Målet för forskningen är att analytiskt beskriva en komplex social situation.

De tre punkterna ovan diskuteras i följande avsnitt.

5.2.1 Angreppsansats

Forskaren vistas i den sociala miljö han studerar och deltar i samspelet mellan människorna i denna miljö

Deltagande observationsforskning bör inte förväxlas med aktionsforskning.

Om den senare säger Werdelin (1979, s 35):

"One of the most fundamental principles behind participatory research is that the research process should engage all those involved in it."

I en aktionsforskningsprocess är medlemmarna i det studerade systemet inte bara medvetna om forskningen, de deltar i den. Forskarens roll är uttalad och känd, medan den deltagande observatören kan vidta åtgärder för att dölja sin forskaridentitet. I en aktionsforskningsprocess försöker forskaren påverka ett skeende, den deltagande observatören har inte denna funktion, även om hans närvaro kan påverka de observerade.

Hult & Lennung skriver om aktionsforskning (1978, s 5):

"One overshadowing requirement is the demand for a collaborative activity. Action research is based on the use of capacities and skills of several participants (clients, researcher, consultant) to achieve problem solving, learning and knowledge-expansion. The actors are mutually dependant on each others' skills and competences to carry out the project successfully."

Ett samarbete av ovan beskrivna slag ingick inte i undersökningen av specialundervisningen.

Ett exempel på aktionsforskning inom skolan är Jordbroprojektet (Hellblom, 1977). Forskarteamet var samtidigt elevvårdsteam. Ett direkt erfarenhetsutbyte mellan teamet och den skola där projektet pågick skedde kontinuerligt.

Helleday & Rosén (1974) betonar det centrala i att medvetandegöra strukturella sammanhang och maktförhållanden för personer involverade i en aktionsforskningsprocess (s 28-29).

Min "dubbla" roll, dels som lärare dels som forskare, ger upphov till svårigheter då det gäller att rubricera min angreppsansats. Som lärare försökte jag påverka mina elever, de var medvetna om detta och deltog ibland själv i såväl planering som evaluering av undervisningen. På denna nivå sammanfaller lärarrollen med aktionsforskarens. Vid datainsamlingen och dataanalysen deltog inte eleverna aktivt, de var medvetna om att jag skrev dagbok om dem, och någon gång frågade de hur det gick med "boken". Jag deltog i forskningsprocessen snarare som deltagande observatör än som aktionsforskare.

Vid antropologisk forskning där deltagande observation används betonas ofta vikten av forskarens långvariga vistelse i den studerade miljön. Forskaren bör t ex ha varaktig social relation till det system han studerar (Zelditch, 1969), eller delta i undersökningsgruppens dagliga liv under en längre tidsperiod (Becker & Geer, 1970). Schwartz & Schwartz (1969) menar emellertid att forskaren kan tillbringa mycken eller liten tid i den undersökta situationen beroende på undersökningens syfte och den sociala situationens komplexitet.

En svårighet som forskaren vid deltagande observation ställs inför diskuteras av Schwartz & Jacobs (1979, s 45-59):

"A basic problem in doing participant-observational research revolves around the delicate balance it is assumed the researcher needs to maintain between 'involvement', in the search for 'members' knowledge' (the need to acquire

an insider's perspective), and the threat of 'going native' (the danger that 'too much' involvement) may cause the researcher to lose his 'objective', dispassionate, scientific orientation."

Författarna menar t o m att i vissa fall kan möjligen de båda rollerna av "deltagare" och "forskare" vara oförenliga. Som exempel nämns studiet av en religiös sekt.

Hughes (1979, s 142-144) skiljer på fyra olika grader av deltagande, nämligen: 1. complete participant; 2. participant-as-observer; 3. observer-as-participant och 4. complete observer. Jag måste betrakta mig som "fullständig deltagare".

En fördel med en antropologisk metod, där lärare var deltagande observatörer, skulle enligt Jackson (1968, s 159) vara att den kunde bidra till att överbrygga klyftan mellan teorier om undervisning och undervisning i praktiken. Han skriver vidare (1968, s 175-176):

"The techniques of participant observation and anthropological field study are among those receiving greater attention from educational researchers... In addition to participant observers it might be wise to foster the growth of observant participators in our schools - teachers, administrators, and perhaps even students, who have the capacity to step back from their own experiences, view them analytically, and talk about them articulately. It is probable that only a few participants will ever be equipped, by either temperament or training to do this job while continuing to perform their regular duties, but considering the size of our teaching population even one out of every thousand or so teachers would be sufficient to comprise a salient group of 'internal critics' of the teaching process."

5.2.2 Datainsamling

I den studerade miljön samlar forskaren data

Genom att vistas i den studerade miljön har forskaren möjlighet att observera naturliga händelser. En vanligen förekommande metod är dag-för-dag-registrering. I det följande kommer denna metod att benämnas dagboksmetod. Inom antropologisk deltagande observation är omfattningen av och innehållet i registrerade händelser inte på förhand definierade. Planmässigheten ligger däri att undersökningens syfte inriktar forskarens fokus på speciella sammanhang i det studerade systemet. I en undersökning om elevvård på grundskolan uttrycks detta så här (Lundén & Näsman, 1980, s 14-59):

"Vi ville följa olika typer av förlopp. Vi ville kunna förstå skolpersonalen utifrån deras verklighetsuppfattning och den situation vi såg att de befann sig i."

"I stället för att arbeta fram en välfylld katalog med hypoteser som ändå vore omöjliga att pröva i en undersökning valde vi att samla in uppgifter om elevvården på ett så förutsättningslöst sätt som möjligt."

"En sådan öppenhet omöjliggör ekonomiska och lätthanterliga metoder som enkäter eller intervjuer med fasta frågor och svarsalternativ. Vi behövde själva vara undersökningens instrument och ge oss ut i nära och långvarig kontakt med de personer och den miljö vi ville undersöka."

Inom antropologisk forskning studeras komplexa system. Därför kan en analytisk enhet vara olämplig dels på grund av dess anknytning till ett på förhand fastställt kategorisystem, vilket gör att information kan förbises, dels på grund av att kategorisystemet är uppbyggt med utgångspunkt från en teori, vilket gör att tolkningen av data utifrån andra teorier försvåras. Genom att använda en naturlig enhet kan de analytiska enheternas begränsningar minskas (Biddle, 1967, s 343):

"The two difficulties noted in analytic units are somewhat overcome by use of phenomenal units, natural breaks in the stream of classroom processes that may reasonably be assumed to be recognized by classroom participants."

Shapiro (1967) har utnyttjat naturliga enheter i en undersökning vars huvudsyfte var att undersöka olika skolformers effekt på elevernas kognitiva funktioner och tankeprocesser. Målet för datainsamlingen var att dokumentera utbildningsprocesser och elevens skolvardag, samstämmigheten mellan det studerade klassrummet, skolan som institution och barnens naturliga omgivning. Datainsamlingen centrerades kring barnen och bestod av berättande beskrivningar, som innehöll uppgifter om beteenden relaterade till händelser i klassrummet, och som var relevanta i sammanhanget. Vid dataanalysen övervägdes en uppdelning av beskrivningarna i beteendeenheter men beslöts att använda en naturlig enhet, nämligen den aktivitetsperiod som observerades, vilken kunde vara en samling, en gymnastiklektion, en diskussion eller någon annan undervisningsperiod. Observationsenheten blev analysenhet, och samtidigt utgjorde den en naturlig tidsenhet, i det att de naturliga perioderna hade viss varaktighet.

En naturlig observationsenhet, som lanserats av Flanagan, är den kritiska händelsen, critical incident (Franke-Wikberg & Johansson, 1976). En kritisk händelse definieras som (s 80):

"... any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act. To be critical, an incident must occur in a situation where the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and when its consequences are sufficiently definite to have little doubt concerning its effects."

Uppgifter om kritiska händelser kan erhållas via observation, intervju eller skriftlig förfrågan. Intervjun utnyttjades av Eriksson & Larsson (1974) vid undersökning av lärares upplevelse av skolarbetet. För att fånga upp kritiska händelser ombads lärare erinra sig (s 128):

"... en tid som varit viktig då Du känt Dig påtagligt mer nöjd än vanligt eller då Du känt Dig speciellt otillfredsställd i Ditt arbete som lärare."

Även Gestrelus använde intervjuteknik vid en analys av befattningar inom lärarutbildningen. Insamlingen av data gällde "arbetsuppgifter" eller "situationer" som befattningshavaren ställdes inför (1972, s 18).

Fredriksson utnyttjade "självobservation" i en undersökning av lärarbefattningar inom arbetsmarknadsutbildningen. Respondenterna ombads att skriftligen avrapportera vad de upplevt som dagens svåraste, mest kritiska situation (1974, s 18-19).

I "Critical Incidents in Teaching" (Corsini & Howard, 1964) diskuteras kritiska händelser, vilka berättas av lärare. Händelserna analyseras och kommenteras av personer med erfarenheter av undervisning, såsom skolpsykologer, socialarbetare och universitetslärare, och detta utgjorde dataanalysen. Observations- och analysenhet var densamma.

För den deltagande observatören kan registrering under händelsernas gång vara svår att genomföra, vilket medför risken att händelser kan glömmas bort. Emellertid bör farhågorna inte överdrivas.

McCall & Simmons skriver (1969, s 74):

"... experiences indicate that even a small amount of practice allows the researcher to recall in quite literal detail an astounding proportion of what he has witnessed."

Kortvariga händelser löper större risk att glömmas bort än långvariga (Elklitt & Friis, 1978). Registrering av händelser som den deltagande forskaren observerat kan ske i dagboksform. Zelditch (1969, s 8) använder uttrycket "a daily log of events". Brandt (1972) menar att såväl då man önskar undersöka vanor som då det gäller att studera institutioner är dagboksskrivning en användbar datainsamlingsmetod (s 68):

"Keeping some kind of log or running record that later permits listing of recurring activities and key episodes can produce an excellent status survey."

I det följande kommer den dagliga registreringen av händelser att kallas dagboksskrivning, metoden dagboksmetod och den sålunda registrerade texten kallas dagbok.

Dagboksmetoden är föga utnyttjad i undervisningsforskning enligt Elklitt & Friis (1978). De baserar sin slutsats på sökning i större uppslagsverk inom pedagogisk-psykologisk forskning och har följande förklaringar:

Förhärskande forskningstradition har hindrat användning av metoden.

Metoden är tidsekonomiskt dyr.

Pedagogiska frågeställningar har hittills varit sådana att man inte behövt använda metoden.

En egen litteratursökning utförd 1981 tydde på att dagboksmetoden fortfarande inte var vanlig i forskning om undervisning. Dagboksmetoden har visserligen utnyttjats för att t ex dag för dag utvärdera egen undervisning (Gordon, 1972; Erasmie, 1975; Enright, 1979 och Olsen, 1980). Dagbokens användning som kommunikationsmedel mellan lärare och elev har beskrivits (Gensley, 1969; Platt, 1975; Warner, 1971).

Elklitt & Friis delar in dagböcker i olika kategorier beroende på deras

syfte och karaktär. I en undersökning om danska folkskollärares arbetssituation använde dessa forskare dagboksметoden i två former. Dels fyllde lärare dag för dag i strukturerade dagboksblad med hjälp av en förteckning över de variabler man önskade studera, dels skrev några lärare under kortare tidsperiod dagbok i ostrukturerad form. Motiven för val av dagboksметod var dessa (1978, s 18):

"... dagboksметoder styrer udvaеlgelseprocessen og har mulighed for at kunne bruge eller aflaease resultaterne i en individuel eller kollektiv arbejdningssprocess. På dette punkt adskiller dagbogsmетoderne sig fra en række klassiske undersøgelseметoder.

Herudöver fremstår dagbogen som en metode, der kan belyse både indre och ydre adfærd, der er forekommet samme dag, i arbejdssituationen og i 'privatlivet'."

Det är alltså författaren till dagboken som styr det urval av händelser som ska ingå i den. Elklitt & Friis säger vidare (s 154):

"Selvregistreringer i form af dagbøger ser ud til at være en meget pålidelig metode, der kan give præcise oplysninger om arbejdsforholdene og muliggør såvel brede kortlaeggninger som specifikke analyser of arbejdsprocesser".

McCall m fl nämner tre faktorer av största vikt då det gäller datainsamling via deltagande observation (1969, s 128):

" (1) reactive effects of the observer's presence or behavior on the phenomenon under observation, with the result that the observer does not have the opportunity to observe the very thing he may have hoped to observe and that he may in fact believe he is observing;

(2) distorting effects of selective perception and interpretation on the observer's part; and

(3) limitations on the observer's ability to witness all the relevant aspects of the phenomenon in question."

Då den ostrukturerade dagboksметoden utnyttjas vid deltagande observation, kan ovanstående tre faktorer bidra till att dagboken inte fullständigt beskriver verkligheten. Dagboksметoden är en kvalitativ метод, insamlingsenheter kan inte i strikt mening definieras och mätas. Registreringen kan avse upplevelser av undervisning men också beskrivning av undervisningssituationer som uppfattas som typiska - "... man inriktar sig på att beskriva situationer som kännetecknas av vissa betydelsefulla och specifika särdrag." (Selander, 1978, s 134.) Som komplement till den deltagande observationen kan forskaren samla in data av traditionell, kvantitativ karaktär. Då krävs inte forskarens närvaro i den studerade miljön.

Forskarens ofta långvariga vistelse i den studerade miljön kan medföra problem vid datainsamlingen vid sociologisk fältforskning, vilka kan vara aktuella även för antropologisk forskning inom pedagogiken. Glazer nämner fyra (1972, s 6):

1. Forskaren måste accepteras av den grupp han studerar.

2. Forskaren måste anpassa sig i det studerade systemet utan att identifiera sig i för stor utsträckning med undersökningsgruppen, utan att göra fördomsfulla observationer och utan att bli nedslagen av sociala orättvisor.
3. Forskaren måste ibland samla data om känsliga skeenden och kan ställas inför etiska problem.
4. Undersökningsgrupp och uppdragsgivare kan ställa krav på forskningsresultat som är svåra att förena.

Det engagemang i personerna inom undersökningsgruppen, som kan uppstå och fördjupas genom att forskaren under en längre tid vistas i samma miljö som undersökningsgruppen och deltar i det vardagliga livet där, kan medföra att forskaren ställs inför lojalitetskonflikter. För att få tillgång till data måste han ha undersökningsgruppens tillit, för att få forskningsmedel måste uppdragsgivaren lita på honom. Samtidigt som forskaren blir "vän" med sin undersökningsgrupp, löper han risk att solidarisera sig med den, och därmed göra datainsamlingen mindre tillförlitlig. Whyte & Liebow sammanfattar dilemmat (Glazer, s 55):

"... the participant observer must remain a scientist with the insights of a Shakespearean dramatist. No one can expect perfection in such a demanding role, but one can expect researchers to be aware of the professional ideals surrounding it and to guide their work as closely as possible by these ideals."

5.2.3 Dataanalys

Målet för forskningen är att analytiskt beskriva en komplex social situation
Vid analysen söker forskaren begrepp och sammanhang som kan belysa insamlade data och användas vid formulering av hypoteser om det studerade systemet.

I "Den dolda läroplanen" (Gustafsson, Stigebrandt & Ljungvall, 1981) står (s 23):

"I det konkreta, dagliga skolarbetet kan vi söka spåra allmängiltiga, generella strukturer."

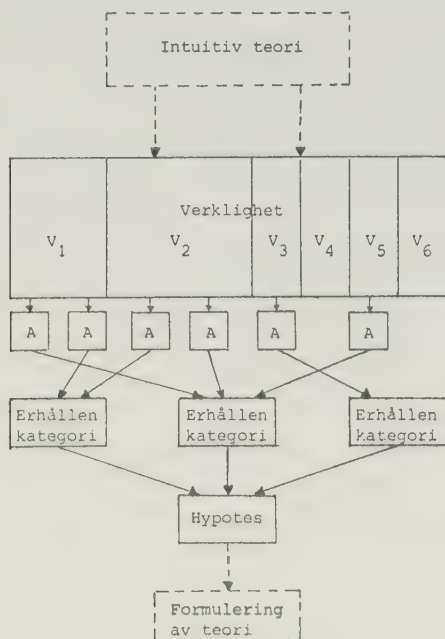
De har studerat det vardagliga skolarbetet genom klassrumsobservationer noterade i dagbok, genom lärarintervjuer och i läroplans- och läromedelstexter. Dagboksanteckningarna har i stor utsträckning återgivits ordagrant och samspel mellan dessa återgivningar och tolkningar av dem förmedlas.

Dataanalysen kan via begrepp och deras insättande i större sammanhang generera teorier. En teori som framkommit på detta sätt har fått beteckningen grounded theory (Glaser & Strauss, 1970, s 6). Teorier som emanerar ur den analytiska beskrivningen av kvalitativa data kan emellertid inte bindas samman och testas förrän undersökningar av detta slag finns i tillräckligt antal och av varierande slag (McCall & Simmons, 1969). Lundén & Näsman (1980) betonar att deras undersökning bara är en början till en teoribildning för beslutsfattandet inom människohanterande organisationer. Nästa fas

i arbetet blir att lyfta ut begrepp och ge dem definitioner så att en analys kan jämföras med andra studier i ämnet (s 17). Börjesson som är positiv till ovanstående undersökning i stort är emellertid besviken över det teoretiska utfallet (1981, s 8):

"Deras tillvägagångssätt leder inte till nya och spännande teoretiska ansatser: deras beskrivning av verkligheten utnyttjar i stort sett samma kategorier som en förnuftig människa skulle göra utan att gå den långa teoretiska omvägen."

Figur 2 får utgöra en sammanfattning av det som ovan skrivits om antropologiska observationsmetoder.



Figur 2. Antropologiska observationsmetoder

Vid den antropologiska observationsmetoden utgörs observationsenheterna av ett stycke verklighet, i fig 2 betecknad V₁-V₆. Forskaren väljer att studera den del av verkligheten som för honom framstår som betydelsefull för den aktuella undersökningen. Urvalet kan vara mer eller mindre förankrat i teorier. Dessa teorier benämns i figuren intuitiva teorier, då de inte nödvändigtvis uttrycks explicit. Arfwedsson använder uttrycket "teorilös" forskningsansats (1979, s 112). Det urval av enheter, som i en strukturerad observationsmetod sker genom ett kategorisystem, sker alltså i en antropologisk metod på fältet, medan observationen pågår. I figuren har de delar av verkligheten som inte observerats eller som forskaren valt att inte registrera markerats med V₄ och V₆. Eftersom forskaren vistas i den miljö han studerar och där har möjligheter att söka samband mellan olika företeelser har

metoden ibland fått benämningen "ekologisk" metod. Jag har dock valt att använda benämningen "antropologisk" metod. Observationsenheter kan variera i omfång och utgörs oftare av exemplifieringar än av totala beskrivningar. Vid dataanalysen söker forskaren genom val av lämplig enhet, i fig 2 betecknad A, identifiera begrepp och sammanhang, vilka kan utgöra grunder för en teori, utifrån vilken verkligheten kan beskrivas. Verklighetens kött får genom forskningen ett teoretiskt skelett.

Strukturerad och antropologisk observationsmetod kan ses som komplement till varandra snarare än som motsatser. Man kan tänka sig att de båda figurerna 2 och 1 kan följa efter varandra i tiden, dvs den teori som formulerats vid den antropologiska metoden kan tas till utgångspunkt för uppbyggnad av ett kategorisystem med definierade kategorier enligt den strukturerade metoden.

Ett citat av Allport (1942) får förmedla min inställning till de olika forskningsinriktningarna; sökandet efter lagbundenheter i mänskligt beteende via kvantitativa data, nomotetisk forskning och sökandet efter ökad förståelse av mänskligt beteende via kvalitativa data, idiografisk forskning (s 59): "Personal documents are good if they serve the comparison of lives with another, leading to statistical generalizations and to an understanding of uniformities of behavior. But they are also good if standing one by one they provide concrete evidence of the nature of single personal lives from which all psychological science is derived, if they give clinicians and practitioners a sounder basis for work, and if they enhance the understanding, prediction and control of individual lives (Which is all that science ultimately demands)."

I undersökningen om specialundervisning valde jag att använda en antropologisk metod, i det att denna metod skulle kunna ge mig möjlighet att

- ständigt
- allsidigt
- i skolans vardag
- i och utanför skolbyggnaden
- under längre tidsperiod

fånga upp händelser i samband med undervisningen. Som datainsamlingsmetod användes huvudsakligen deltagande observation med hjälp av dagbok.

6. BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGSGRUPPEN

Under läsåret 1, planeringsåret, bestämde jag mig för att registrera betydelsefulla händelser i samband med de specialpedagogiska åtgärder som vidtogs för två högstadielklasser. Eleverna i dessa två klasser är min undersökningsgrupp. De betecknas klass 1 och klass 2. I den löpande texten kommer nedanstående beteckningar att användas:

	Läsår 2	Läsår 3	Läsår 4	Läsår 5
Klass 1	7 ¹	8 ¹	9 ¹	
Klass 2		7 ²	8 ²	9 ²

För att ange möjligheter och risker vid generaliseringar till specialundervisningen på andra skolor beskrivs skolan där undersökningen ägde rum, dess upptagningsområde samt undersökningsgruppen.

6.1 Upptagningsområde för den undersökta skolans högstadium

Skolan där undersökningen företogs har låg-, mellan- och högstadium. Till högstadiet kommer elever från det egna rektorsområdet och från två andra rektorsområden, vilka har endast låg- och mellanstadieskolor. De tre olika rektorsområdena betecknas:

Område I: den undersökta skolans rektorsområde.

Område II och Område III: rektorsområden som saknar högstadium.

Eleverna från dessa kommer bl a till den undersökta skolan på högstadiet.

Från rektorsområde I kommer ca 2/3 av högstadieeleverna, från områdena II och III den resterande tredjedelen. Klass 1 kommer huvudsakligen från område III, medan ca 2/3 av eleverna i klass 2 kommer från område III och ca 1/3 av eleverna från område II. Detta innebär bl a att de flesta eleverna i undersökningsgruppen hade relativt lång skolväg och att högstadieskolan var ny för dem.

En jämförelse mellan kommunens rektorsområden avseende den sociala strukturen kan göras. Enligt Fred (1980) har denna använts som behovskriterium

vid fördelning av förstärkningsresursen. En sammanställning har gjorts av skolkontoret i kommunen och delar av denna sammanställning redovisas här.

De data som ligger till grund för värdena i nedanstående sociologiska variabler är baserade på uppgifter från 1975-1979. Enligt muntlig information från skolkontorets planeringssekreterare varierar dessa inte nämnvärt under en fyraårsperiod.

Barn: Barn i åldern 0-15 år i relation till totalfolkmängden 1979.01.01.

Inkomst: Andel inkomstenheter med mindre än 30 000 kronor i inkomst 1977.

Utländska medborgare: Utländska medborgare i åldern 0-15 år i förhållande till andel barn i åldern 0-15 år 1979.01.01.

Socialhjälp: Socialhjälpsheter i relation till familjeenheter 1978.

Flyttningar: Andel flyttningar för åldersgruppen 7-15 år 1977.

Barn till ensamstående förvärvsarbetande moder: Andel barn i åldern 0-15 år till förvärvsarbetande ej sammanboende moder enligt Folk- och Bostadsräkningen 1975.

Siffrorna i tabell 1 anger hur de tre områdena I, II och III avviker från kommunens medelvärde i de sociologiska variablerna. Avvikelserna anges i procent och kommunens medelvärde har då satts värdet 0. Kommunens faktiska medelvärden (M) samt standardavvikelser (S) för variablerna framgår av tabellen. Positiva avvikelser innebär:

större andel barn
större andel inkomstenheter med mindre än 30 000 kr i inkomst
större andel utländska medborgare i åldern 0-15 år
större hjälpbehov
större omflyttning
större andel barn till förvärvsarbetande ensamstående moder.

Tabell 1. Procentuell avvikelse från kommunens medelvärde (M) i sociologiska variabler för rektorsområdena I, II och III

	1 Barn	2 Inkomst	3 Utl. medb.	4 Hjälp- behov	5 Flyttning	6 Barn till förvärvs- arb. moder
Område I	3,5	-3,2	-5,8	-2,8	-1,4	-1,7
Område II	3,9	0,8	0,7	2,1	-1,9	4,6
Område III	10,1	-1,5	2,1	3,4	3,6	3,8
M	18,0	26,7	12,3	5,5	19,2	21,3
S	7,67	4,99	9,50	4,04	7,37	8,74

Som framgår av tabellen är avvikelserna för variablerna 2-6 för inget av områdena större än ± 1 i standardavvikelse. Vad beträffar variabel 1, andel barn i åldern 0-15 år, är avvikelsen större för område III. Av totalfolk-

mängden i kommunen utgörs 18% av barn i åldrarna 0-15 år, medan denna andel i område III utgörs av 28,1%. Som tidigare nämnts kommer undersökningsgruppen huvudsakligen från område III.

Med reservation angående barnandelen i område III kan konstateras att de tre områdena inte är extrema med avseende på här redovisade sociologiska variabler.

6.2 Den undersökta skolans högstadium

6.2.1 Storlek

Uppgifterna i tabell 2 är hämtade från skolkontorets statistik och gäller läsåren 2, 3, 4 och 5. Läsår 1 var som nämnts planeringsår, och data för detta redovisas ej.

Tabell 2. Elevantal, klassantal och antal elever per klass för den undersökta skolans högstadium (U-skolan) och medeltal (M) för kommunens skolor med högstadium

Läsår	2		3		4		5	
	U-skolan	M	U-skolan	M	U-skolan	M	U-skolan	M
Elever	467	458	437	465	484	478	461	468
Klasser	17	16	16	16	18	17	18	17
Elev/ klass	27,4	28,6	27,3	29,1	26,9	28,1	25,6	27,5

Av tabellen framgår att den undersökta skolans elevantal ligger nära kommunens medeltal under läsåren 2, 4 och 5, medan skolan under läsåret 3 hade lägre elevantal. Det framgår också att skolan under samtliga datainsamlingsår haft lägre antal elever per klass än kommunens högstadieskolor i genomsnitt.

6.2.2 Resurstilldelning

Uppgifterna om resurstilldelning för specialundervisning till kommunens skolor med högstadium är hämtade ur skolkontorets statistik, vad beträffar läsåren 2 och 3.

Statistiken är sådan att den visar tilldelningen vid ingången av läsåret. Tillskott kunde ges under pågående läsår. Dessa redovisas ej här.

Decentraliseringen av resursfördelningen (se avsnitt 2.2) medförde att uppgifter om tilldelningen för läsår 4 inte föreligger för samtliga högstadieskolor. Därför kan inget medelvärde för kommunen redovisas. Uppgifter om den undersökta skolans resurstilldelning har erhållits ur skolans arkiv.

Som mått har använts speciallärares veckotimmar per elev (specvltr/elev). Ju större antal en skola har desto större är speciallärares tätthet. Om t ex

en speciallärare med 26 veckotimmars tjänstgöring sörjer för specialundervisningen i en arbetsenhet bestående av 3 basenheter om vardera 30 elever är antalet speclvtr/elev $\frac{26}{3 \cdot 30} = 0,29$.

Tabell 3. Speciallärarveckotimmar per elev för U-skolan och medeltal (M) för kommunens skolor med högstadium

Läsår	2		3		4		5	
	U-skolan	M	U-skolan	M	U-skolan	M	U-skolan	M
Speclvtr/elev	0,188	0,217	0,220	0,216	0,204	-	0,181	-

Som framgår av tabell 3 har antalet speclvtr/elev sjunkit för den undersökta skolans del från år 3 till år 5. Samma tendens framkommer i den förut nämnda SÖ-studien (Djurstedt m fl, 1981, s 14). Ur den framgår att specialundervisningen för högstadiets del minskat 10,5% mellan år 3 och 4. Motsvarande minskning för den undersökta skolan är 9,3%, dvs något mindre än för hela landet.

Det förefaller som om U-skolan under läsår 2 hade färre speciallärarveckotimmar per elev än kommunen i genomsnitt. Värdena bör dock tolkas med viss reservation, då i redovisningen av specialundervisningsresursen för den undersökta skolan inte medtagits sådan specialundervisning som handhafts av icke-specialutbildade lärare. Motsvarande arrangemang kan ha förekommit även på andra skolor. Rektor för den undersökta skolan har tagit del av ovanstående beskrivning. Han poängterar försiktighet vid bedömningen av specialundervisningens omfattning. Lärares anställningsform överensstämmer inte alltid med tjänstgöringsformen. Så var t ex under vårterminen 1975 specialundervisningen i landet fördelad på följande lärarkategorier (Jönsson & Karlerö, 1977):

- 5% lågstadielärare i skolmognadsundervisning
- 37% behöriga speciallärare
- 46% obehöriga speciallärare
- 3% lärare utan examen
- 9% andra lärare.

Emellertid är avsikten med denna redovisning endast att visa att den undersökta skolan när det gäller specialundervisningsresursen inte var någon extrem skola.

För läsår 4 och 5 redovisas i tabell 4 tilldelningen av förstärkningsresursens undervisningsdel, uttryckt i lärarveckotimmar per elev för den undersökta skolan och medeltal för kommunens högstadieskolor. Även i detta fall kan tillskott ha erhållits under pågående läsår, vilket inte har beaktats i denna redovisning. Uppgifterna är hämtade ur skolkontorets statistik.

Tabell 4. Tilldelning av förstärkningsresurs uttryckt i lärarveckotimmar per elev för U-skolan och medeltal (M) för kommunens skolor med högstadium

Läsår	4		5	
	U-skolan	M	U-skolan	M
Lvtr/elev	0,471	0,526	0,471	0,530

Även siffrorna i tabell 4 får tolkas med reservation. Att den undersökta skolan även under läsåren 4 och 5 hade något mindre resurstilldelning än medelvärdet för kommunen stämmer väl överens med de riktlinjer som tillämpas vid fördelningen av förstärkningsresursen, dvs utifrån den enskilda skolans behov såsom de bl a framkommer i de sociologiska variablerna.

6.2.3 Lokaler

Den undersökta skolan byggdes på 1960-talet. Den har traditionella klassrum. Lågstadiebyggnaden ligger avskild från mellan- och högstadiebyggnaderna, vilka inryms i samma huskropp. De tre stadierna har var sin skolgård, som är asfalterad. På så gott som hela högstadiegården är rökning tillåten.

Eleverna har inte hemklassrum. De kan förvara sina böcker i skåp i centralkapprummet, av barn och lärare kallat rasthall.

Högstadiet har tillgång till följande lokaler:

13 lektionssalar	Matsal, kök
4 slöjdsalar	Aula
2 skolkök	Centralkapprum
1 verkstad	Expeditioner
4 NO-salar med 2 preparationsrum	Sporthall
1 musiksäl	Eletrum
2 skolkliniker	Materialrum
Läkarrum	Personalrum

En viss förslitning har naturligtvis skett under de snart 20 år skolan varit i bruk. Ett vanligt omdöme från praktiserande lärarkandidater är att skolan är väl bibehållen men "tråkig". "Tråkigheten" skylls på de råa tegelväggarna. Viss uppfräschning har eleverna åstadkommit under temadagar.

6.2.4 Organisation av specialundervisningen

Skolans högstadium var under undersökningen uppdelat i två arbetsenheter. Så kom t ex under läsåret 2 klasserna 7a, 7b och 7c att tillhöra den ena arbetsenheten och klasserna 7d, 7e och 7f den andra. På likartat sätt delades övriga årskurser upp på de två arbetsenheterna. Speciallärarna arbetade två

och två i vardera enheten för att lära känna såväl elever som lärare bättre och därmed underlätta samarbetet. Huruvida speciallärarna arbetade som kompanjonlärare eller kliniklärare avgjordes från fall till fall av dem som var berörda. I resultatredovisningen diskuteras detta. Hur det var i den samordnade specialundervisning, som kom undersökningsgruppen till del, framgår av de scheman som redovisas i kapitel 10. Till organisationen av specialundervisningen räknar jag den överenskommelse vi gjorde på vårterminen år 1 på en elevvårdskonferens. Då bestämdes att under kommande läsårs första två veckor skulle speciallärarna framför allt hjälpa eleverna i årskurs 7. Eftersom jag under år 1 hade etablerat kontakter med och undervisat dåvarande sjunde och åttonde årskurserna och dessa kontakter och denna undervisning borde följas upp, beslöts i elevvårdskonferensen att jag skulle hjälpa endast en sjundeklass under höstterminen år 2. Min kollega i högstadienheten fick därför två av de tre i enheten ingående sjundeklasserna på sin lott. Den klass jag tog hand om blev klass 1. År 3 hade vår enhet endast två sjundeklasser, varför jag och min kollega tog hand om var sin. Min klass blev klass 2. Vi hade ingen kännedom om klasserna när vi bestämde oss för denna uppdelning vårterminerna år 1 respektive år 2. I resultatredovisningen beskrivs hur det vardagliga samarbetet mellan vuxna bedrevs.

6.3 Undersökningsgruppen

Då klasserna i undersökningsgruppen började i högstadiet förelåg data om elevernas betyg från årskurs 6 samt uppgifter om elevernas studieval till årskurs 7.

6.3.1 Betyg från årskurs 6

Betyg från årskurs 6 redovisas i form av betygsmedelvärden för olika ämnen för klass 1 och klass 2. För att jämförelser ska kunna göras redovisas betygsmedelvärden för parallellklasserna samt för samtliga klasser.

I tabell 5 är det lägsta betygsmedelvärdet från årskurs 6 för varje ämne markerat. Klass 1 hade lägst värde i ämnena engelska, musik, teckning, trä/metallslöjd samt gymnastik av alla klasser. I ämnet svenska hade en parallellklass lägre värde, i textilslöjd två och i matematik och orienteringsämnena hade tre parallellklasser lägre betygsmedelvärden. Jämfört med betygsmedelvärdet för samtliga klasser hade klass 1 högre medelvärde i matematik och i orienteringsämnena. Jämfört med värdet 3,00, vilket bör vara hela landets medelvärde för en årskurs, kan konstateras att klass 1 ligger något under detta i samtliga ämnen utom teckning och orienteringsämnena.

Tabell 5. Betygsmedelvärden för årskurs 6 för klass 1, för parallellklasser samt medelvärde (M) för samtliga klasser

Ämne	Klass 1		Parallellklasser				M
Svenska	2,80	3,13	3,16	2,89	<u>2,67</u>	2,97	2,94
Matematik	2,88	3,08	3,12	2,79	<u>2,43</u>	2,80	2,85
Engelska	<u>2,76</u>	3,21	3,28	2,86	<u>2,87</u>	3,13	3,02
Musik	<u>2,60</u>	2,63	3,28	2,96	3,10	3,30	2,98
Teckning	<u>3,00</u>	3,13	3,08	3,12	3,03	3,10	3,08
Trä/metallslöjd	<u>2,88</u>	3,21	3,04	3,25	3,20	2,97	3,09
Textilslöjd	<u>2,96</u>	3,04	<u>2,92</u>	3,26	3,10	2,93	3,04
Gymnastik	2,76	3,04	3,29	3,36	3,23	3,17	3,14
Orienteringsämnen	3,12	3,29	3,08	3,14	<u>2,80</u>	3,10	3,08

Även i tabell 6 är det lägsta betygsmedelvärdet från årskurs 6 för varje ämne markerat. Endast i trä/metallslöjd hade klass 2 lägst värde. I musik hade klass 2 högst betyg av alla klasser. I orienteringsämnena hade en klass lägre betygsmedelvärde och en klass hade samma värde. I ämnena svenska och matematik hade två klasser lägre, i engelska, teckning och gymnastik hade tre klasser lägre värde. I ämnet textilslöjd hade klass 2 det näst högsta betygsmedelvärdet. Jämfört med betygsmedelvärdet för samtliga klasser hade klass 2 högre i engelska, musik, teckning, textilslöjd, gymnastik och orienteringsämnena. I övriga ämnen hade klass 2 lägre värden. Det kan konstateras att i ämnena svenska, matematik och trä/metallslöjd ligger klass 2 något under 3,00 i övriga ämnen över.

Tabell 6. Betygsmedelvärden för årskurs 6 för klass 2, för parallellklasser samt medelvärde (M) för samtliga klasser

Ämne	Klass 2		Parallellklasser				M
Svenska	2,96	3,16	3,33	<u>2,57</u>	2,61	3,25	2,98
Matematik	2,83	3,52	3,11	2,57	<u>2,35</u>	3,04	2,90
Engelska	3,30	3,40	3,41	2,83	<u>2,74</u>	3,13	3,14
Musik	3,74	3,08	3,07	<u>2,96</u>	3,13	3,25	3,21
Teckning	3,22	3,16	3,48	<u>3,09</u>	<u>2,96</u>	3,25	3,19
Trä/metallslöjd	<u>2,91</u>	3,36	3,22	3,43	<u>3,09</u>	3,29	3,22
Textilslöjd	<u>3,09</u>	3,08	3,07	2,78	<u>2,74</u>	3,13	2,98
Gymnastik	3,26	3,16	3,52	<u>2,65</u>	<u>3,13</u>	3,42	3,19
Orienteringsämnen	3,13	3,20	3,41	3,22	<u>2,61</u>	3,13	3,12

6.3.2 Studieval till årskurs 7

I mellanstadiets årskurs 6 gör eleverna sitt studieval till årskurs 7 efter att ha fått information om olika alternativ. Nedan följer en sammanställning av valen. De redovisas i procent elever per alternativ. För att kunna jämföra med hela årskurser redovisas även skolans samtliga val.

Tabell 7. Elevernas studieval till årskurs 7, uttryckta i procent

Läsår	2	2	3	3
	Klass 1 7 ¹	Samtliga elever åk 7	Klass 2 7 ²	Samtliga elever åk 7
Matematik:				
Allmän kurs	35	28	46	31
Särskild kurs	63	71	54	69
Engelska:				
Allmän kurs	54	28	29	30
Särskild kurs	46	71	71	70
Ekonomi	8	13	13	11
Konst	23	5	4	2
Teknik	23	27	25	26
Språk	46	54	58	59
Antal elever	26	178	27	145

Av tabell 7 framgår att klass 1 oftare valt allmänna kurser i såväl matematik som engelska och oftare valt praktiska tillvalsämnen än årskursen i allmänhet. Med praktiska tillvalsämnena avses konst, ekonomi och teknik. Det teoretiska tillvalsämnet språk har fyra alternativ: franska, särskild och allmän kurs, samt tyska, särskild och allmän kurs. Samtliga dessa valalternativ har förts samman till språk. Klass 2 har oftare än årskursen i allmänhet valt särskild kurs i matematik. I övriga val låg procenttalen för klass 2 nära hela årskursens.

6.4 Sammanfattning

Den undersökta skolans (U-skolans) upptagningsområde beskrivs avseende vissa sociologiska variabler. Området är inget extremt område vad beträffar fem av sex variabler. Ett delområde har förhållandevis hög andel barn. Undersökningsgruppen kommer huvudsakligen från detta område.

U-skolans elevantal ligger nära det genomsnittliga elevantalet i kommunens högstadieskolor.

U-skolan har inte anmärkningsvärt hög eller låg tilldelning av resurser för specialundervisningen jämfört med kommunens andra högstadieskolor.

Undersökningsgruppens klass 1 och 2 jämförs med hela årskursen avseende betyg från årskurs 6. Klass 1 hade lägre betygsmedelvärden än årskursen i alla ämnen utom matematik och orienteringsämnena. Klass 2 hade högre betygsmedelvärden än årskursen i alla ämnen utom svenska, matematik och trä/metallslöjd.

Eleverna i klass 1 valde mer sällan särskilda kurser i matematik och engelska och mer sällan språk som tillval än eleverna i allmänhet i årskursen. Eleverna i klass 2 valde oftare särskild kurs i matematik och gjorde övriga val i stort sett som eleverna i allmänhet.

7. DATAINSAMLINGEN

7.1 Dagboksmetoden

Sedan dagboksmetoden valts måste riktlinjer för dagboksskrivningen dras upp i syfte att göra den så systematisk och strukturerad som möjligt, utan att kravet på öppenhet eftersattes. Följande frågor måste besvaras:

När under dagen skulle dagboken föras?

Hur skulle dagens händelser registreras?

7.1.1 Tidpunkt för dagboksskrivningen

Registrering under händelsernas gång var utesluten för mitt vidkommande, då jag samtidigt som jag var deltagande observatör också var lärare. Jag valde att inte utnyttja raster och håltimmar. Under dessa uppehåll sker mycket spontant samarbete kollegor emellan. Ofta möts också elever och lärare då i spontan samvaro. Dessutom kunde raster och håltimmar förändras åtskilliga gånger under pågående läsår och därmed hade ingen systematik vunnits. Jag beslöt att föra dagbok, när jag kommit hem från skolan och kopplat av en stund. Tidpunkten på dagen varierade naturligtvis. Någon gång kompletterades anteckningarna, då jag redan fört dagbok, t ex på grund av föräldramöten och betydelsefulla telefonsamtal.

7.1.2 Registreringsmetod

Under första datainsamlingsåret, läsår 2 enligt tidsplanen, skrev jag dagbok för hand. De handskrivna anteckningarna skrevs sedan ut på maskin. Under planeringsåret, läsår 1, hade det visat sig, att dagliga händelser av betydelse kunde skrivas på i genomsnitt en A4-sida. Denna textmängd utgjorde ett riktmärke.

Under läsåren 3 och 4 använde jag under vissa perioder bandspelare. Jag talade in dagens betydelsefulla händelser på band. Dessa bandinspelningar skrevs sedan ut på maskin. Eftersom det är mindre tidsödande att tala in på band än att skriva, fanns risken, att jag talade in mer än jag skulle ha skrivit. En jämförelse av textmängden i dagboken för perioder då intalning

respektive handskrivning använts som registreringsmetod redovisas i kapitel 10.

7.2 Informatörsmedverkan

Indirekt observation, dvs information som erhållits genom andra personer, kan betraktas på två sätt vid dagboksskrivningen. Dels kan informationsförmedlingen i sig registreras som en betydelsefull händelse. Dels kan den förmedlade informationen vara en betydelsefull händelse. T ex kunde det vara betydelsefullt att föräldrar var närvarande vid en elevvårdskonferens och där lämnade information.

I det dagliga samarbetet har bl a kollegor vid informella samtal, samtidigt som de bidragit till datainsamlingen genom att förmedla information, också medverkat vid validering av mina tolkningar av händelser. Sådana samtal har registrerats om de haft betydelse för specialundervisningen. Brandt (1972) betonar vikten av att den deltagande observatören utnyttjar informanter. Han skriver (s 173):

"... the greater validity of subjective and personal event obtained in this manner is worth the extensive effort it takes to gather, codify, quantify and interpret it."

Informationsspridning och samtal kring tolkningar av händelser är naturliga inslag i det dagliga skolarbetet. Jag vill betona att jag i mina kollegor inte sett informatörer utan främst arbetskamrater. I såväl mitt arbete som vid datainsamlingen var jag beroende av att jag själv, mitt arbete och min undersökning accepterades av dem som kunde bli involverade. Under de fyra år som datainsamlingen pågått har självklart meningsskiljaktigheter förekommit i samband med specialundervisningen, men dessa har inte varit av sådan omfattning att de torde ha påverkat tillgången till data.

Ytterligare en informationskälla är de lagar och regler, ibland förmedlade av skolledningen, som utgör skolans ramfaktorer, och som i viss mån styr skolans verksamhet. Vid deltagande observation är det av vikt, att observatören informerar sig om vad som gäller för det system som studeras. Förutom vår kulturs värde- och normsystem kan de för skolans verksamhet bestå av betingelser som enligt Lundgren kan delas in i tre kategorier (1977, s 93):

1. Konstitutionella ramfaktorer, t ex skollagar
2. Organisatoriska ramfaktorer, t ex resursfördelning
3. Fysiska ramfaktorer, t ex materiell utrustning

Systematisk redovisning av ramfaktorer ingår inte i denna undersöknings syfte, men ramfaktorernas betydelse kan komma att diskuteras i samband med tolkningen av data, genom att händelser och begrepp kan ses i relation till dessa faktorer.

7.3 Andra data

Som komplement till dagboksskrivningen har data av kvantitativ karaktär samlats in. Dessa data var sådana som jag i egenskap av speciallärare fick ta del av, nämligen

Betyg

Elevers tillval

Elevers fritt valda arbete

Provresultat

Frånvaro.

Dessa data utnyttjades vid bearbetning av dagboken. De redovisas inte systematiskt utan som komplement till dagboksanalysen i de fall de ytterligare kan belysa händelser och trender inom specialundervisningen.

Under de fyra datainsamlingsåren har jag också bevarat konkret material i form av elevalster, som ansetts vara betydelsefullt. Det består av uppsatser, personliga brev, teckningar, skrivböcker, räkneböcker o d. Detta material har såväl affektivt som vetenskapligt värde. Det kommer att utnyttjas med stor varsamhet och främst som ett redskap vid tolkningen av dagboken. Det kommer vanligtvis inte att redovisas i sin ursprungliga form utan beskrivas då det utnyttjas vid tolkningar och diskussioner av resultat som framkommit genom analys av dagboken.

7.4 Sammanfattning

Dagboken fördes varje dag efter skoldagens slut, antingen genom handskrivning eller genom intalning på band. I dagboken noterades betydelsefulla händelser i samband med specialundervisningen. Dessutom noterades betydelsefull information som erhöles av andra personer. Denna kunde vara av såväl kvalitativ som kvantitativ karaktär. Som kvalitativ räknas t ex information om elever och om regler och förordningar. Kvantitativ information kunde vara provresultat, frånvaroregister m m. Även konkret material, som uppsatser och teckningar från eleverna, samlades in.

8. BESKRIVNING AV DAGBOKEN

8.1 Inledning

Innan jag redovisar analysen av dagboken och struktureringen av dess innehåll känns det angeläget att förmedla några reflexioner jag gjorde, då jag läste igenom dagboken efter avslutad datainsamling. När detta skrivs har två år gått, sedan eleverna i undersökningsgruppen lämnade högstadiet, och jag har hunnit få lite tidsperspektiv på såväl dagboksskrivningen som de händelser som noterades. Min första reflexion gällde huruvida dagboksskrivningen påverkades av den allt större erfarenhet jag under åren fick av specialundervisning på högstadiet. Komplexiteten och dynamiken i verksamheten blev mindre svårgripbar ju längre jag deltog i den. Då jag påbörjade dagboksskrivningen, hade jag varit speciallärare endast under ett läsår, och högstadiet föreföll mer omtumlande än det gör nu efter sju års arbete där. En viss avtrubbning har förmodligen skett. Det är dessutom möjligt att ett visst personligt för-svar har utvecklats under åren. För dagboksskrivningen kunde det ha medfört att en större urskiljning av betydelsefulla händelser efterhand utvecklades, så att jag därefter mer nyanserat kunde bedöma vilka händelser som var betydelsefulla. Någon metod att systematiskt beskriva denna "tillväjningsprocess" eller mäta dess eventuella effekter har inte utarbetats. Den objektivitetsundersökning som genomfördes för att kontrollera dagboksskrivningen (avsnitt 8.2) visade dock att överensstämmelsen mellan mig och medobservatörer var ungefär lika stor under två på varandra följande läsår.

En andra reflexion gällde i vilken utsträckning dagboksskrivningen påverkade mitt arbete som lärare. Dagboksskrivningen innebar ju att dagens händelser i minnet rekapitulerades. Stundom var det som att spela upp en "videofilm" helt internt, varvid jag kunde penetrera dagens händelser. Vid såväl "inspelning" som "uppspelning" hade min personlighet betydelse. "Uppspelningen" gjorde, att jag fick möjlighet att se vilka misstag som begåtts under dagen och naturligtvis också konstatera vad som varit bra. Denna själv-rannsakan kan ha utvecklats med åren och sålunda ha påverkat mitt lärararbete. Inte heller i detta fall har jag funnit någon metod genom vilken

effekterna av processen kan mätas.

8.2 Undersökning av observatörsöverensstämmelse vid dagboksskrivning

8.2.1 Planering

En förutsättning för att kunna avgöra om jag registrerade de händelser som även andra personer ansåg vara betydelsefulla, var att jag och observatörer deltog i samma situationer och sålunda hade möjlighet att välja bland samma händelser. Funderingar om att på annat sätt bedöma mitt händelseurval, t ex genom att låta andra speciallärare i efterhand bedöma betydelsefullheten av de händelser jag registrerade, övergavs, då händelsebeskrivningarna lösräckta ur sitt sammanhang inte skulle kunna avspegla hela verkligheten, och bedömningen alltså inte skulle kunna ske under samma betingelser. Det beslöts att observatörerna skulle vistas tillsammans med mig i skolan och därmed få "tillgång till" samma händelser som jag. Naturligtvis hade observatörerna inte samma möjlighet som jag att delta i skeenden utanför klassrummet. Därför begränsades observationerna till klassrumsobservationer. Eftersom eleverna var vana vid att lärarkandidater deltog i undervisningen, antogs att observatörernas närvaro inte nämnvärt skulle påverka eleverna. Två veckor under vardera läsåren 3 och 4 valdes att ingå i undersökningen. De veckor, klasser och antal lektioner som var aktuella vid undersökningen framgår av sammanställningen i tabell 8.

De fyra veckorna valdes under en tid på läsåret, som inte splittrades av lov, och då lärarkandidater ej deltog i undervisningen. Trots detta föll två dagar bort, varför två dagar observerades vid annat tillfälle. Under observationsveckorna skulle observatörerna och jag försöka undvika att diskutera händelser som inträffat.

Observatörerna hade tagit del av mina avhandlingsplaner, dels i seminarier dels vid informella samtal. Instruktionen innebar, att de efter skoldagens slut skulle skriva ner betydelsefulla händelser. Om de var tveksamma skulle de hellre registrera än låta bli. Efter första veckans observation (V 1) under de båda läsåren skulle vi diskutera registreringen. Avsikten var den att första veckan skulle vara en introduktion och andra veckan (V 2) den egentliga observationen. Båda veckornas observationer har emellertid jämförts.

8.2.2 Observatörerna

Observatörerna var forskarstuderande i pedagogik vid lärarhögskola. Observatörerna under läsåret 3, i det följande betecknade Obs 1 och Obs 2, hade båda

fil kand-examen. Obs 1 var dessutom lågstadielärare. Observatörerna under läsår 4, i det följande betecknade Obs 3 och Obs 4, hade båda fil lic-examen. Samtliga var väl förtrogna med pedagogisk forskning.

8.2.3 Genomförande

Observatörerna var under observationsveckorna närvarande i de situationer, då elever ur undersökningsgruppen undervisades. Det hände att de under pågående undervisning utnyttjade möjligheter att göra minnesanteckningar. Sådana möjligheter hade jag ytterst sällan och utnyttjade dem inte.

Efter de första observationsveckorna jämförde och diskuterade vi våra dagböcker. Det föreföll som om ytterligare instruktion än den som givits var obehövlig. Emellertid betonades att det var betydelsefulla händelser som skulle registreras, ej analyser av dessa.

Nedan följer en sammanställning av observationsperioderna.

Tabell 8. Sammanställning av observationsperioderna

	Veckor		Antal observerade 40 min lektioner		Observatörer	Observerade klasser
	V1	V2	V1	V2		
Läsår 3	9	10	6	17	Obs 1 och Obs 2	7 ² och 8 ¹
Läsår 4	11	12	19	16,5	Obs 3 och Obs 4	8 ² och 9 ¹

8.2.4 Jämförelse av dagböcker

För varje observationsvecka fanns således tre dagböcker, som innehöll de händelser som två observatörer och jag ansett vara betydelsefulla. Inför jämförelsen delades texten upp i beskrivningar av enstaka lektioner, vilka i sin tur delades in i händelsebeskrivningar. Händelserna sorterades i fem kategorier:

1. Händelser som förekom i alla tre dagböckerna
2. Händelser som förekom i min och en av observatörernas dagböcker
3. Händelser som endast förekom i en av observatörernas dagböcker
4. Händelser som förekom i båda observatörernas dagböcker men ej i min
5. Händelser som endast förekom i min dagbok.

I det följande kommer händelserna benämnas typ 1-händelser, typ 2-händelser osv. För att beskrivningarna skulle anses behandla samma händelser uppställdes följande krav:

- om individer förekom i händelsebeskrivningarna skulle samma individer avses
- om aktiviteter förekom i händelsebeskrivningarna skulle samma aktiviteter avses.

Exempel på händelser av typ 1 ges i ruta 1. Vid exemplifieringen kommer i fortsättningen följande förkortningar att användas:

E: elev ur undersökningsgruppen. Om mer än en elev förekommer i samma exempel används: E1...n.
 Ex: elev utanför undersökningsgruppen
 L: jag
 V: befattningshavare på skolan
 Obs: observatör.

Ruta 1. Exempel på händelser som överensstämmer i observatörernas och min dagbok

L:	E var inte alls pigg på att lära sig stava.
Obs 1:	E jobbade motvilligt med sina uppgifter.
Obs 2:	E transar rätt mycket.
L:	E sköter sig själv och kräver nästan ingenting. E jobbar med subjekt och predikat.
Obs 3:	E arbetar själv hela lektionen.
Obs 4:	E jobbar själv med satsdelar.
L:	Alla koncentrerar sig på talen.
Obs 3:	Eleverna flitiga under större delen av provtiden.
Obs 4:	Alla sitter tysta. Alla är flitiga.

För varje observationsvecka har antalet händelser av olika typ beräknats. Dessa antal redovisas i tabell 9.

Tabell 9. Antal händelser av olika typer i min och observatörernas dagböcker

Typ	1	2	3	4	5
Observatörer	Alla	L + En Obs	En Obs	Två Obs	L
<u>Läsår 3</u>					
Vecka 1:					
Obs 1:s dagbok	9	9	15	2	-
Obs 2:s dagbok	9	4	12	2	-
L:s dagbok	9	13	-	-	14
Vecka 2:					
Obs 1:s dagbok	39	20	25	7	-
Obs 2:s dagbok	39	6	15	7	-
L:s dagbok	39	26	-	-	41
<u>Läsår 4</u>					
Vecka 1:					
Obs 3:s dagbok	73	17	37	13	-
Obs 4:s dagbok	73	20	36	13	-
L:s dagbok	73	37	-	-	60
Vecka 2:					
Obs 3:s dagbok	62	10	26	15	-
Obs 4:s dagbok	62	9	16	15	-
L:s dagbok	62	19	-	-	49

Antalet händelser av typ 1 och 2 jämfört med antalet händelser av typ 1, 2, 3 och 4 antogs vara ett mått på min dagboks objektivitet. Ju fler händelser jag registrerat av dem som noterats av observatörerna, ju rimligare föreföll det att mitt urval av betydelsefulla händelser var samma urval som även andra gjorde. I tabell 10 redovisas denna jämförelse. Värdena visar hur många procent av de händelser observatörerna noterat som också jag noterat i min dagbok.

Händelser av typ 5, dvs händelser som endast förekom i min dagbok, var företrädesvis sådana som observatörerna inte haft möjlighet att notera: samtal mellan elever och mig, samarbete mellan mig och andra lärare, mitt planeringsarbete osv. Dessa händelser analyseras senare, men har vid bedömningen av dagbokens objektivitet inte beaktats.

Tabell 10. Procentuella överensstämmelser

	Vecka 1	Vecka 2
<u>Läsår 3</u>		
Obs 1	51	65
Obs 2	48	67
<u>Läsår 4</u>		
Obs 3	64	64
Obs 4	65	70

Som framgår av tabell 10 ökar överensstämmelsen under vecka 2 i tre fall. Vecka 1 var som redan nämnts en introduktionsvecka, då observatörerna bl a lärde sig namn på elever och befattningshavare, vilket har stor betydelse för dagboksskrivningen.

För att undersöka skillnaderna mellan observatörernas dagböcker och min, inte endast avseende antal händelser utan också avseende innehållet har händelser av typ 3 och 4 analyserats.

Det visade sig, att ett antal händelser inte handlade om elever ur undersökningsgruppen. Exempel på sådana ges i ruta 2.

Ruta 2. Exempel på händelser som inte handlar om elever ur undersökningsgruppen

- Obs 1: En pojke vände sig en kort stund om och talade med flickan bakom.

Obs 2: Obs 1 hjälper en annan flicka.

Obs 2: Jag glömmer bort att se på Ex.

Obs 2: V kommer in och sitter tyst tills timmen är slut.

Obs 3: V kom in och plockade

Antal händelser av ovanstående slag för varje observatör och vecka framgår av tabell 11.

Tabell 11. Antal händelser som inte handlar om elever ur undersökningsgruppen

	Vecka 1	Vecka 2
Obs 1	6	3
Obs 2	7	4
Obs 3	2	8
Obs 4	2	8

Ett annat slag av händelser var sådana som kunde sägas beskriva rutiner, t ex placering i klassrummet och neutrala undervisningssituationer.

Ruta 3. Exempel på händelser som beskriver rutiner

Obs 1: När dessa utomstående försvunnit tog eleverna själva fram materialet och satte sig på platser, där L själv tidigare lagt deras pärmar.

Obs 1: L och de som skulle ha engelska satte sig vid bänken vid fönstret.

Obs 1: Eleverna kom in och satte sig på sina platser.

Obs 3: Mot slutet av lektionen genomgång tillsammans av en av arbetsuppgifterna.

Obs 3: L rättar proven.

Obs 3: Genomgång i boken.

Antal händelser av ovanstående slag för varje observatör och vecka framgår av tabell 12.

Tabell 12. Antal händelser som handlar om rutiner

	Vecka 1	Vecka 2
Obs 1	4	4
Obs 2	0	2
Obs 3	3	6
Obs 4	4	2

Möjligen framgår det av exemplen i rutorna 2 och 3 att de utgör prov på sådana händelser som, om observatörerna tillbringat längre tid tillsammans med eleverna, inte hade noterats som varande betydelsefulla. Under avhandlingsarbetets gång har detta upprepade gånger diskuterats. Jag har inte funnit någon metod, som fullständigt kan beskriva dessa observatörernas och mina olika referensramar.

Om händelser av de två ovan exemplifierade slagen borttages vid jämförelserna av dagböckerna kvarstår de antal som framgår av tabell 13. Ur tabellen framgår också den procentuella överensstämmelsen, baserad på de reducerade antalen.

I genomsnitt är den procentuella överensstämmelsen 70%, något lägre för vecka 1 och något högre för vecka 2. Detta innebär att drygt 2/3 av de

Tabell 13. Reducerat antal händelser och procentuell överensstämmelse

Typ	1	2	3	4	Procentuell överensstämmelse
<u>Läsår 3</u>					
Vecka 1:					
Obs 1	9	9	5	2	72
Obs 2	9	4	5	2	65
Vecka 2:					
Obs 1	39	20	18	7	70
Obs 2	39	6	9	7	74
<u>Läsår 4</u>					
Vecka 1					
Obs 3	73	17	32	13	67
Obs 4	73	20	30	13	68
Vecka 2					
Obs 3	62	10	12	15	73
Obs 4	62	9	6	15	77

händelser observatörerna registrerat har också jag registrerat. Den resterande tredjedelen händelser i observatörernas dagböcker, dvs händelser av typ 3 och 4, är sådana om vars vikt observatörerna och jag inte varit överens, eller sådana som jag inte uppmärksammat. Några händelser ger uttryck för observatörernas tolkningar. Det kan råda tveksamhet om huruvida dessa händelser skall tas med i jämförelserna. Exempel på sådana händelser finns i ruta 4.

Ruta 4. Exempel där observatörerna ger uttryck för tolkningar av händelser

Obs 1: E verkar omtyckt.
 Obs 1: V uppfattade situationen så, att L ville stödja E och hindra att man la märke till att E inte kunde orden.
 Obs 2: L verkar orolig för E.
 Obs 3: E frågar om en hel del och vill nog ha hjälp. Verkar svag i matte.

Emellertid har jag ansett att händelser av ovanstående slag skall medtas i jämförelsen. Alla beskrivningar kan ju betraktas som verbala tolkningar av det som upplevs, och något sätt att mäta graden av tolkning har jag ej funnit. Medan en observatör uttrycker sig försiktigt genom att använda orden "verkar orolig", kan den andre observatören påstå med orden "är orolig".

8.3 Sammanfattning

Dagbokens objektivitet undersöktes genom en studie av bedömaröverensstämmelsen vid dagboksskrivning. Andra personer observerade klassrumssituationerna

och noterade betydelsefulla händelser. Genom att jämföra observatörernas dagböcker och min egen kunde en procentuell överensstämmelse beräknas. Då alla händelser som observatörerna noterat ingick i jämförelserna, uppgick den procentuella överensstämmelsen till i genomsnitt 62%. När händelser i observatörernas dagböcker, som inte handlar om undersökningsgruppen och händelser om rutiner reducerats från observatörernas dagboksanteckningar, ökade den procentuella överensstämmelsen till i genomsnitt 70%.

Den fundering jag hade och som nämnts i inledningen till detta kapitel, om att jag möjligen förändrades under datainsamlingsåren, verifierades inte vad beträffar förändringen mellan läsår 3 och läsår 4. Den procentuella överensstämmelsen sjunker inte mellan dessa båda läsår. Resultatet av undersökningen av min dagboks objektivitet tyder på att den kan utgöra underlag för en beskrivning och analys av specialundervisning på högstadiet.

9. ANALYS AV DAGBOKEN

9.1 Inledning

"Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problem of Analysis."

Ovanstående citat är rubrik till en artikel om bearbetning, systematisering och analys av kvalitativa data (Miles, 1979). Det får inleda detta kapitel om analysen av dagboken, vari jag redogör för de problem jag stött på, strategier för att komma tillrätta med dem och de ställningstaganden som gjorts.

Dagboksanteckningarna är kvalitativa data av den art Cohen & Manion beskriver genom att knyta an till insamlingsmetoden (1981, s 36):

"Quantitative researchers assign numbers to qualitative observations. In this sense, they produce data by counting and 'measuring' things. The things measured can be individual persons, groups, whole societies, speech acts, and so on. Qualitative researchers, on the other hand, report observations in the natural language at large. They seldom make counts or assign numbers to these observations."

Andra benämningar på kvalitativa data är (Cohen & Manion, s 36):

"... subjective, internal, interpretive, unique and negotiable."

Andra benämningar på kvantitativa data är (Cohen & Manion, s 36):

"... objective, external, explanatory, publicly verifiable and replicable."

Mina dagboksanteckningar beskrev inget unikt eller godtyckligt urval av händelser. Undersökningen av observatörsöverensstämmelsen visade detta. Benämningen kvalitativa data är den som passar bäst för dagboksanteckningarna. Skillnaden mellan kvantitativa och kvalitativa data är emellertid diffus. Holsti skriver (1968, s 598):

"However, qualitateness and quantitateness are not dichotomous attributes, but fall along a continuum."

De kvalitativa data dagboksanteckningarna utgör, kan transformeras till kvantitativa. De metoder och tekniker som utnyttjas vid sådan transformation har fått beteckningen "innehållsanalys".

Användningen av innehållsanalytiska metoder har ökat under senare tid och användningsområdena har blivit fler. Fox skriver (1969, s 642):

"Content analysis was first used as a technique for analysis and quantification of communication material, such as the contents of newspaper, magazines, and radio broadcasts. In recent years, the technique has been used in increasingly varied settings and for a wide variety of research purposes."

Holsti pekar också på den ökade användningen (1969, s 598):

"... there has been a marked tendency to broaden the boundaries of content analysis by means of less restrictive definitions."

Holstis definition av innehållsanalys är (1968, s 601):

"Content analysis is any technique for making inferences by systematically and objectively identifying specified characteristics of messages."

Fox säger att innehållsanalys är (1969, s 646):

"... a procedure for the categorization of verbal or behavioral data, for purposes of classification, summarization and tabulation."

Innehållsanalytiska metoder har inom samhällsvetenskaperna utnyttjats för att studera kommunikationsprocesser. Sådana studier kan delas in i tre huvudgrupper, nämligen sådana som fokuserat sändaren av ett budskap, budskapets innehåll och mottagaren av budskapet. Vid studier av det först nämnda slaget har bl a sändarens intentioner och egenskaper studerats, det andra slaget omfattar t ex läsbarhetsundersökningar och jämförelser av budskap i massmedia, och i det tredje slaget undersöks t ex mottagarens attityder till budskapet (Cohen & Manion, 1981, s 62):

Innehållsanalytiska metoder omfattar en mängd olika tekniker av vilka här diskuteras dem, som varit aktuella för analysen av dagboken, nämligen:

- undersökning av ord
- undersökning av meningar
- undersökning av sekvenser av meningar.

Gemensamt för analysteknikerna är att de bör innehålla följande moment (Fox, 1969, s 649; Bierschenk, 1978, s 35):

1. Bestämning av definition av analysenhet
2. Konstruktion av kategorisystem
3. Utarbetande av principer för kategoriseringen.

En analysenhet som ofta utnyttjats i innehållsanalytiska tekniker är det enskilda ordet. Sedan datatekniken möjliggjort frekvensräkningar av ord i stora textmängder har effektiviteten och tillförlitligheten vid frekvensräkning av ord ökat. Det enskilda ordet har oftast utnyttjats vid läsbarhetsundersökningar fram t o m 1960-talet (Holsti, 1968, s 647). Under 1970-talet kom frekvensberäkningar av ord att utnyttjas inom flera områden. Elevers skriftspråk undersöktes (FRIS-gruppen, 1976; Hultman & Westman, 1977). Studier av frekvenser av ord i terapeutiska intervjuer möjliggjorde diagnostisering av olika psykopatologiska tillstånd (O'Dell & Winder, 1975). Den ökade tillgången till datorn har medfört att datorbaserade system för analys av verbala datauppsättningar inom ett flertal discipliner har konstruerats. Emellertid tycks sådana tekniker ännu befinna sig i ett stadium som präglas

av metodisk-teknisk osäkerhet (Bierschenk, 1978, s 75).

Vid analysen av dagboken har frekvensräkning av ord varit en av tekniker-na. Ett syfte med denna var att med utgångspunkt i ordens frekvenser under olika tidsperioder studera förändringar inom specialundervisningen under de tre högstadieåren. Sådana analyser benämns av Holsti trendanalyser. Dock av-ser dessa vanligen studiet av förändringar under betydligt längre tid än tre år (Holsti, 1968, s 612-613). Om trendanalyser skriver Berelson (1952, s 29): "The most valuable use of studies of content ... is in noting trends and changes in content. Systems of classification may be inadequate and un-standardized; nevertheless, if a system is used consistently over a time period valuable facts may appear."

Att göra urvalet av ord som skulle ingå i ordundersökningen var första steget i ordanalysen. Materialet, dvs dagbokstexten, i form av ordlistor innehållande samtliga ord som ingick i dagboken, granskades upprepade gånger. Vid läsningen noterades de ord som tycktes vara av relevans för undersök-ningen. Om detta arbete säger Bierschenk (1978, s 35):

"Trots att detta steg utgör ett stort och tidskrävande förarbete gör det inget anspråk på att vara en objektiv innehållsskattning."

Sedan relevanta ord valts ut sammanfördes dessa till ordgrupper, vilka kombinerades till ett kategorisystem, bestående av åtta kategorier. Till-vägagångssättet beskrivs utförligt i avsnitt 9.2.

Syftet med frekvensräkningen av ord var förutom att göra trendanalyser att jämföra resultaten av olika innehållsanalytiska arbetstekniker, att låta teknikerna komplettera varandra, samt att studera dagboken för båda klasser-na. Vid ordundersökningar finns risken att ytliga manifesteringar behandlas (Bierschenk, 1978, s 8). Dessutom kan det enskilda ordets betydelse vara be-roende av sammanhanget, vilket kan medföra att beräkningarna blir miss-visande.

I förhoppningen att kunna undersöka dagboken på en djupare nivå gjordes en undersökning av meningar. Med djupare nivå avses bl a att skeenden skulle kunna relateras till enskilda individer. En sådan analys görs endast av-seende klass 1.

Eftersom specialundervisningen på högstadiet i stor utsträckning arrange-ras för att stödja enskilda elever, kändes det angeläget att i dagboken identifiera de situationer där skeenden kring enskilda elever beskrevs. Där-för undersöktes samtliga meningar där namn på eleverna i klass 1 förekom. Under analysarbetets gång visade det sig att även meningar där mitt namn förekom kunde vara av intresse. Därför undersöktes även dessa meningar i dagboken om klass 1. Försök gjordes att analysera meningarna i sin helhet. Det visade sig emellertid att några av meningarna utgjorde för stora en-heter. Holsti skriver om bl a meningen som analysenhet (1968, s 647-648):

"In part because these units do not lend themselves to classification in a single category, they have rarely been used."

En uppdelning av meningarna i mindre enheter fordrades för att kategoriseringen skulle kunna genomföras på ett sätt, där hänsyn togs till skeenden kring enskilda elever.

Begreppet elevsituation tillkom. I analysen av elevsituationer fokuserades situationer kring en eller flera elever. Även begreppet lärarsituation tillkom. I analysen av lärarsituationer fokuserades speciallärarens arbets-situation. Elevsituationer och lärarsituationer utgjorde analysenheter vid undersökningen av meningar. Dessa analysenheter antogs vara tillräckligt stora för undersökningens syften och tillräckligt små för att göra kategorisering tillförlitlig.

Det visade sig vid en undersökning av bedömaröverensstämmelsen vid kategoriseringen att identifieringen av elevsituationer i meningar kunde göras på ett tillförlitligt sätt (avsnitt 9.7).

Inom antropologisk skolforskning, om vilken litteraturen ännu är av ringa omfattning, förefaller analysenhetens storlek vara svår att avgränsa. Lundén & Näsman skriver i sin undersökning om elevvård (1980, s 47):

"Det material vi samlat in består huvudsakligen av vad olika personer sagt om elever och händelser - utsagor, som tillkommit i olika situationer."

"Genom att tolka personalens utsagor vill vi fånga de förlopp under vilka besluten om de avvikande eleverna växte fram."

Utsagan utgör alltså analysenhet hos Lundén & Näsman, och dess innebörd beskrivs genom rik exemplifiering. I de analyser av klassrumsinteraktioner som Stubbs & Delamont sammanställt (1976), och som är utförda utifrån en antropologisk forskningsmodell, ingår ofta citat av de samtal som analysenheten består av (t ex s 27-42, 67-81, 143-145). Citaten består av sekvenser av meningar. Sådana analysenheter har jag utnyttjat vid analys av samtal mellan mig och elever samt av samarbete mellan mig och vuxna personer i anslutning till specialundervisningen. Analysenheterna är då samtalstillfällena och samarbets-tillfällena.

Konstruktionen av kategorisystemen för elev- och lärarsituationer, samtal och samarbete skedde efter ett omfattande analytiskt förarbete, där innehållet i dagboken styrde arbetet, men där också min erfarenhet och syftet med undersökningen hade avgörande betydelse. Det Fox skriver om innehålls-analysen passar väl in på mina upplevelser av denna fas i analysarbetet (1969, s 646):

"It is an intriguing process, probably the most demanding of all techniques of data analysis, and one of the few areas in the later stages of the research process in which the researcher plays a strong individual and creative role."

Fox säger vidare angående analys av intervjusvar (1969, s 661):

"Responses do not fall into categories; they are pushed into them! And the researcher should never forget that he did the pushing."

Avvägningen mellan kategoriernas pregnans och deras antal var ständigt aktuell under arbetet med konstruktionen av kategorisystemen. Alltför vida kategorier skulle inte differentiera innehållet i önskvärd omfattning, alltför snäva kategorier skulle medföra en ökning av deras antal, och överskådlighet och struktur skulle bli lidande.

Vid konstruktion av kategorisystemen visade det sig att minnesbilder och kännedom om verkligheten bakom dagboksanteckningarna var till god hjälp. Samma förhållande antogs råda vid kategoriseringen. Lundén & Näsman upplevde detsamma vid bearbetning av det kvalitativa material de samlat in om elevvärden (1980, s 45):

"En stor hjälp var att vi hade en stor och växande del av materialet i minnet både som enskildheter och mer helhetsbetonade minnesintryck."

Med "växande" avses förmodligen att en påminnelse om en situation aktualiserade andra situationer och händelseförlopp. För mitt vidkommande underlättades kategoriseringen även av att situationer, samtal och samarbetstillfällen fanns tillgängliga i tidsordning. Sammanhangen gav stöd vid kategoriseringen.

Kategorisystemens objektivitet kontrollerades genom att jag och en medbedömare undersökte meningar i ett slumpmässigt utvalt stickprov. Bedömaröverensstämmelsen befanns vara tillfredsställande. Undersökningen redovisas i avsnitt 9.8.

Följande analyser har alltså genomförts:

- av ord
- av elev- och lärarsituationer inom meningar
- av samtals- och samarbetstillfällen inom meningssekvenser.

9.2 Undersökning av ord

9.2.1 Analysenhet

Jag antog att förekomsten av vissa ord i dagboken till viss del skulle kunna belysa verksamheten inom specialundervisningen. Analysenheten blev det enskilda ordet.

9.2.2 Undersökning av negeringar

Om analysarbetet begränsas till ord, kan negeringar av dessa inte spåras. Ändå är det fundamentalt att de kartläggs, eftersom en negering ju innebär att ordet får motsatt innebörd. En undersökning av negeringar utfördes. Två sampel om vardera tio ord valdes ur dagboken om klass 1 på så sätt, att det

ena samplets ord antogs vara de som oftast negerades i dagboken, och det andra samplets ord antogs praktiskt taget aldrig vara negerade. Meningar i dagboken där dessa tjugo ord förekom kontrollerades. I tabell 14 följer en sammanställning över de ord som undersökts, antal tillfällen de förekommit i dagboken samt förekomst av negation vid orden i antal och procent.

Tabell 14. Ord som undersökts avseende negeringar

Ord	Åk 7			Åk 8			Åk 9		
	Förekomst Antal	Negeringar Antal	%	Förekomst Antal	Negeringar Antal	%	Förekomst Antal	Negeringar Antal	%
Sampel 1									
arbeta	70	5	7	25	4	16	34	1	3
berätta	88	3	3	80	2	3	65	0	0
borta	33	4	12	44	1	2	37	2	5
jobba	78	5	6	120	3	3	176	2	1
läsa	102	15	15	105	6	6	109	2	2
räkna	16	2	13	58	5	9	84	6	7
skriva	124	4	3	72	4	6	149	4	3
tala	128	9	7	115	2	2	105	1	1
vara med	9	0	0	6	0	0	0	0	0
vill	223	53	24	125	41	33	94	27	29
S:a	871	100	12	750	68	9	853	45	5
Sampel 2									
arg	6	1	17	18	1	6	41	2	5
flitig	3	0	0	2	0	0	0	0	0
för sen	6	0	0	15	0	0	15	0	0
glad	19	0	0	24	0	0	11	0	0
ledsen	9	0	0	8	0	0	5	0	0
nöjd	19	0	0	28	2	7	13	0	0
orolig	14	1	7	10	1	10	2	1	50
sur	26	1	4	20	1	5	24	0	0
tröttna	3	0	0	0	0	0	1	0	0
vänlig	4	0	0	2	0	0	0	0	0
S:a	109	3	3	127	5	4	112	3	3

Ur tabell 14 framgår att de undersökta verben oftare negeras i åk 7 än i övriga årskurser, medan adjektiven oftast negeras i årskurs 8. Kontroll i ordlistorna visade att ordet inte förekommer 675 gånger i åk 7, 459 i åk 8 och 403 i åk 9. Dessa antal utgör av samtliga ord 1,7% i åk 7, 1,6% i åk 8 och 1,3% i åk 9.

Av de ord som antogs vara oftare negerade, är nio verb. Ordet vill intar bland verben en särställning vad beträffar negering. I samtliga årskurser är verbet vill det oftast negerade verbet. I analysen av elevsituationer behandlas vill och vill inte i samband med elevers inställning till skolarbete, kamrater och vuxna. I genomsnitt negerades orden i sampel 1 i åk 7

i 12%, i åk 8 i 9% och i åk 9 i 5% av de tillfällen orden förekommit, vilket är betydligt mer än den procentuella andelen ordet inte utgör i förhållande till hela texten.

De beräkningar som baseras på ordens frekvenser kan alltså innehålla ett fel, vars storlek varierar något mellan årskurserna. Vid beräkningar inför ordanalysen har korrigeringar gjorts avseende de undersökta orden i tabell 14 med hänsyn till negeringar.

De ord som antogs vara mera sällan negerade, dvs samspel 2, är med undantag av ordet tröttna ord som beskriver personer. Dessa ord förekommer inte lika ofta som verben. De negeras förhållandevis inte så ofta som verben. Andelen negerade ord i ordgrupp 2 är i åk 7 3%, i åk 8 4% och i åk 9 3%. Skillnaden mellan årskurserna är inte så uttalad som vad beträffar samspel 1. Det fel som negeringar av ord medför förefaller alltså vara mindre vid ord som beskriver personer än vid ord som talar om vad personer gör.

Sammanfattningsvis visar undersökningen av negeringar att frekvensberäkningarna kan vara missvisande upp till ca 12% för ett enskilt ord. Så höga procenttal torde emellertid i första hand gälla vissa verb. Vid ord med adjektivisk betydelse är felet ca 4%. Om mitt urval av ord är representativt innebär detta för verbens del att i ca 90% av fallen det enskilda verbet i dagboken har sin ursprungliga betydelse. Motsvarande procenttal för ord med adjektivisk betydelse är 96%.

9.2.3 Kategorisystem

Via dator erhålls frekvenser och relativa frekvenser för samtliga ord under de tre årskurserna i vardera klass 1 och klass 2. Vid en första genomläsning av ordlistorna med relativa frekvenser gjordes förprickningar för sådana ord som ansågs relevanta för beskrivning av verksamheten inom specialundervisningen. Detta arbete utfördes intuitivt, där intuitionen baserades på min kännedom om såväl dagbokstexten som verkligheten. Efter listning av förprickade ord bildades grupper, dit ord som hade likartad betydelse fördes. Andelen ord som undersöktes på detta sätt redovisas i kapitel 10.

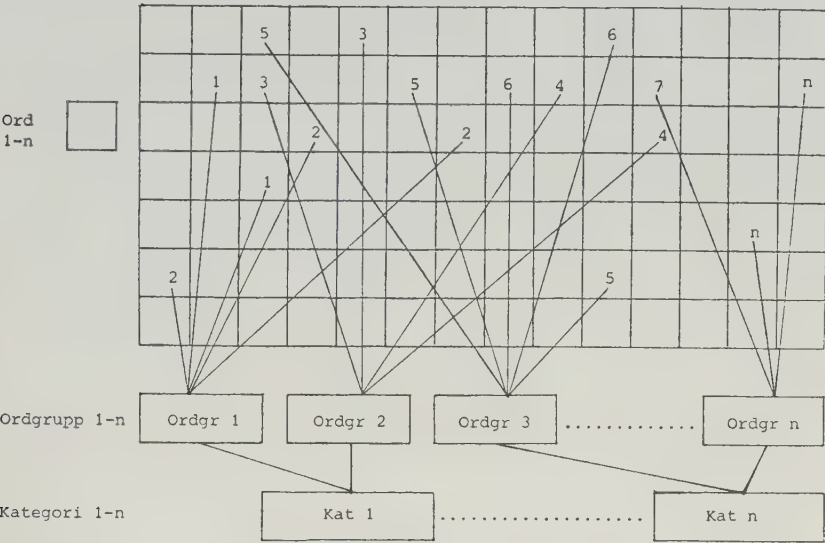
Vanligtvis anges i den fortsatta framställningen endast en böjningsform av varje ord i ordgruppen, medan beräkningarna baserades på samtliga böjningsformer.

I de fall sammansättningar av ord förekom redovisas den del av ordet som föranlett placeringen i ordgruppen. Sålunda redovisas inte ordet skumläsning, men det ingår vid beräkningarna i samma ordgrupp som ordet läsa.

Vissa ord som i dagboken ej bildat sammansatta ord har inför datorbearbetningen satts samman för att deras betydelse inte skall falla bort. Texten har orden vara och med satts samman till medvara då innebörden varit del-

taga, och orden för och sen sattes ihop till försen då denna betydelse åsyftats i dagboken. Vidare har personliga pronomen som syftat på personer i singular bytts ut mot egennamn eller befattning.

De ordgrupper, som uppstod genom att ord med likartade betydelser fördes samman, kombinerades därefter i kategorier som gavs begreppsmässiga definitioner. Figur 3 åskådliggör hur kategorierna utkristalliserats. Jämför principskissen över antropologisk observationsmetod (figur 2).



Figur 3. Arbetsgång vid utarbetande av kategorisystem för ordanalysen

Följande kategorier utkristalliserades:

1. Frånvaro
2. För sen ankomst
3. Muntlig kommunikation
4. Undervisningsaktivitet
5. Positivt undervisningsresultat
6. Positiv atmosfär
7. Negativ aktivitet och atmosfär
8. Samarbete mellan hem och skola

För de olika perioderna inom årskurserna 7, 8 och 9 beräknades frekvenser och relativa frekvenser för orden i kategorierna. Sålunda erhöles numeriska värden som varierade inom och mellan årskurserna. Dessa variabler har fått samma benämningar som de kategorier de representerar. De ord som ingår i respektive kategori redovisas i samband med resultatredovisningen.

9.3 Undersökning av meningar och meningssekvenser

Studien av större analysenheter än ord gjordes i förhoppningen att de va-

riabler som kommit fram vid ordanalysen skulle kunna preciseras till delvariabler och kompletteras med nya. Denna studie utfördes endast för dagboken om klass 1. De större enheter som analyserades var elevsituationer, lärarsituationer, samtals- och samarbetsstillfällen.

För att i dagboks materialet lokalisera och identifiera elevsituationer, lärarsituationer, samtal och samarbete listades samtliga meningar som innehöll namn på elever och/eller mitt namn. Meningarna ordnades i den tidsordning de förekom i dagboken och numrerades i löpande följd, meningar där elevnamn förekom för sig (E-meningar), och meningar där endast mitt namn och alltså inget elevnamn förekom för sig (L-meningar).

Här kan det vara på sin plats att göra en metodisk parentes. Vid redovisningen av de resultat som kommit fram ur en strukturerad observationsmetod hade förmodligen redovisningen av analysenheter, kategorier och kategori-system kommit i en följd. Det hade varit möjligt att även i redovisningen av föreliggande dataanalys disponera framställningen på sådant sätt. För att emellertid ge ett konkret exempel på hur dataanalysen vid en antropologisk metod kan generera kategorier föredrar jag att beskriva analysmetoderna i den tidsordning de tillkom och utnyttjades vid dataanalysen, även om framställningen därmed förlorar i systematik.

Strängt taget var det nämligen så att L-meningarna kom in i analyserna i ett senare skede än här antyds. Detta klargörs i avsnitt 9.9.

Tillsammans utgör E- och L-meningarna U-meningarna, dvs de undersökta meningarna. Antalet sådana redovisas i kapitel 10.

Med meningar avses ord mellan skiljetecknen punkt, frågetecknen och utropstecken. Den genomsnittliga meningslängden framgår av tabell 15.

Tabell 15. Genomsnittlig meningslängd i de undersökta meningarna, beräknad i ord

Period	Åk 7	Åk 8	Åk 9
1	12,8	10,6	14,7
2	12,4	10,2	14,0
3	12,5	10,8	13,1
4	12,6	10,3	14,3
5	12,3	15,2	14,5
6	11,3	11,8	13,5
7	10,3	9,8	9,1
8	11,3	15,3	9,4
9	9,9	11,7	9,2

I tabell 15 har de högsta värdena understrukits. Det visade sig att dessa värden förekom under perioder, då registrering skett via intalning på band, medan handskrivning utnyttjats i övriga perioder. Meningslängden är alltså

större vid intalad registrering, vilket kan bero på att regler för utskrift av banden inte hade utarbetats. Auld & White (1956, s 279) påpekar betydelsen av sådana regler. Eftersom regler saknades, baserades interpunktionen på innehåll, fraserings och intonation, vilket kan ha orsakat de längre meningarna. Detta torde emellertid inte ha någon inverkan på analysen av dagboken, eftersom det inte är meningar utan elev- och lärarsituationer samt samtals- och samarbetstillfällen som utgör analysenheter.

9.4 Analys av elevsituationer

9.4.1 Analysenhet

I U-meningarna identifierades elevsituationer. Med sådana avses handlingar eller skeenden där en elev är involverad. Elevsituation är analysenhet. En U-mening kunde innehålla en eller flera elevsituationer. Exempelen nedan där E1 och E2 representerar elever illustrerar detta.

U-mening: E1 arbetade, men E2 ville inte göra något.

Elevsituation 1: E1 arbetade.

Elevsituation 2: E2 ville inte göra något.

U-mening: E1 ville gärna skriva uppsats och skrev under hela timmen.

Elevsituation 1: E1 ville gärna skriva uppsats.

Elevsituation 2: E1 skrev hela timmen.

Antalet elevsituationer som kategoriserats redovisas i kapitel 10.

9.4.2 Kategorisystemet

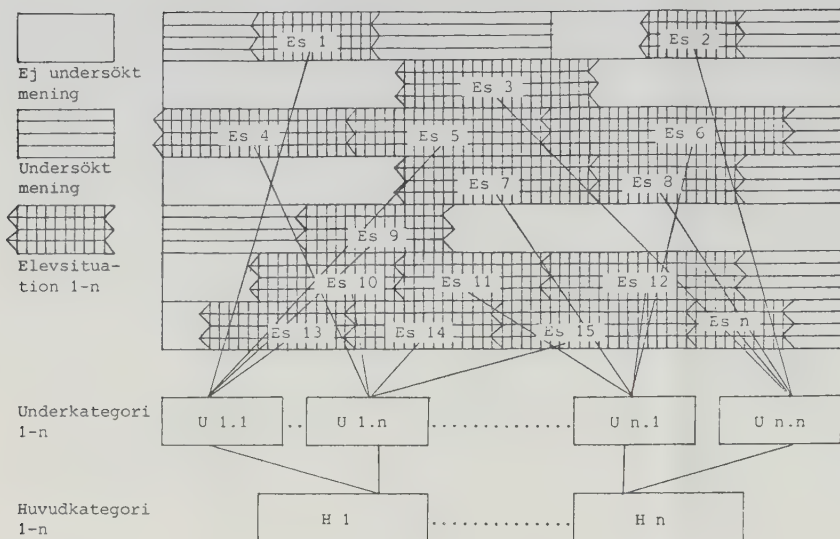
Elevsituationer med likartat innehåll fördes samman till grupper. Dessa grupper utgjorde underkategorier till de större huvudkategorierna. Såväl underkategorier som huvudkategorier gavs begreppsmässiga definitioner.

Figur 4 visar arbetsgången vid uppbyggnaden av kategorisystemet.

Följande huvudkategorier erhålls:

1. Elevs frånvaro
2. Elevs hälsotillstånd
3. Positiv undervisningssituation
4. Negativ undervisningssituation
5. Positiv atmosfär
6. Negativ atmosfär

För de olika perioderna inom årskurserna 7, 8 och 9 har antalet elevsituationer inom huvud- och underkategorier beräknats. Dessa beräkningar utgör underlag för resultatredovisningen och diskussionen av specialundervisningen. I samband därmed beskrivs och exemplifieras kategorierna.



Figur 4. Arbetsgång vid utarbetande av kategorier för analys av elevsituationer

9.5 Samtalsanalys

9.5.1 Analysenhet

Det visade sig vara svårt att analysera innehållet i samtal mellan mig och en elev genom att studera enskilda meningar. I samtalsanalysen har därför sekvenser av meningar studerats. Samtalstillfället är alltså analysenhet. För att en följd av meningar skall betraktas som samtal måste två kriterier vara uppfyllda. För det första måste av meningarna framgå att sändare, budskap och mottagare finns. För det andra skall budskapet i kommunikationen spegla personliga tankar och funderingar för att kommunikationen ska betraktas som samtal. En undervisningssituation där läraren ställer frågor i akt och mening att kontrollera en elevs kunskaper betraktas inte som samtal, trots att de tre först nämnda komponenterna ingår i kommunikationen. Samtalen har undersökts avseende förekomsten av vissa teman.

Referat av samtal har vid analysen också betraktats som samtal. Referaten skall uppfylla de två ovan nämnda kriterierna.

9.5.2 Kategorisystem

Samtalen innehöll ett varierande antal meningar. Varje samtal har betraktats som en enhet oavsett antalet meningar som ingått i det.

I den sekvens av meningar som utgör ett samtal har olika teman identifierats. Dessa teman är dels sådana som har sin motsvarighet i analysen av

elevsituationer, dels sådana som tillkom vid genomläsning av samtalen. Temana motsvarar följande kategorier:

1. Samtal om frånvaro
2. Samtal om hälsotillstånd
3. Samtal om undervisning
4. Samtal om atmosfär
5. Samtal om organisation och betyg
6. Samtal om fritid och framtid
7. Samtal om elevens hemsituation och om kontakter mellan hem och skola.

Exemplen nedan illustrerar tillvägagångssättet vid kategorisering av samtalsteman.

Samtal 1: - Har L ringt hem? frågade E.
- Nej, inte än, svarade L.
- Gör det inte heller, sa E.

Tema: Samtal om kontakter mellan hem och skola.

Samtal 2: E1 undrade hur vi skulle göra med E2:s pengar till lägerskolan.
E3 sa att nu hade E3 ordnat jobb till E2.

- Det är därför förstår du, som E2 är så mycket borta från skolan.

Teman: Samtal om frånvaro.

Samtal om atmosfär (positiv kamratrelation)

Samtal om fritid.

Det framgår att ett samtal kunde innehålla ett flertal teman. I den fortsatta framställningen kommer samtalen inte alltid att direkt citeras ur dagboken, eftersom de speglar personliga tankar och funderingar, som skulle kunna medföra möjlighet till identifiering av enskilda individer.

Redovisningen av samtalsanalysen sker dels i samband med behandlingen av elevsituationer, då gemensamma kategorier ingått i de båda analysmetoderna, dels i samband med redovisningen av ordanalysens kategori muntlig kommunikation.

Vid kategoriseringen har antalet teman beräknats. Även antalet samtal och deras genomsnittliga längd i de olika årskurserna har beräknats. En sammanställning av detta finns i kapitel 10.

9.6 Samarbetsanalys

9.6.1 Analysenhet

Samarbetet kring elever ur undersökningsgruppen är av olika slag, t ex formellt samarbete, vilket ofta sker i form av konferenser, eller spontant samarbete i undervisning och vid planering. Vid analysen har endast det spontana undersökts. Anledningen är att formellt samarbete ofta behandlat sådant som spontant förberetts. Som formellt samarbete har betraktats sådana sammankomster till vilka skriftlig kallelse erhållits. De spontana samlarbets-tillfällena har utgjort analysenheter, och de har undersökts beträffande innehållet, dvs teman.

9.6.2 Kategorisystem

Samarbetstillfällena innehöll ett varierande antal meningar. I dessa identifierades teman enligt nedanstående kategorier:

1. Samarbete om frånvaro
2. Samarbete om elevs hälsotillstånd
3. Samarbete i undervisningssituation
4. Samarbete om undervisning
5. Positiv informationsspridning
6. Samarbete om problem utanför frånvaro, elevs hälsotillstånd och undervisning
7. Samarbete om organisation och betyg
8. Samarbete om fritid och framtid
9. Samarbete om elevens hemsituation och om kontakter mellan hem och skola

Vid analysen har även undersökts vilka befattningshavare som medverkat.

Följande befattningshavare förekommer i dagboken:

1. Sjukvårdspersonal inom och utanför skolan
2. Psykologpersonal inom och utanför skolan
3. Kurativ personal inom och utanför skolan
4. Ämneslärare på skolan
5. Speciallärare, hemspråkslärare, yrkesvalslärare och lärarkandidater vid speciallärarlinjen
6. Fritidspersonal inom och utanför skolan samt skolvärdinna
7. Skolledare
8. Personal på annan skola
9. Föräldrar

Genom att studera samarbete mellan vuxna avseende dels innehåll, dvs teman, dels personer som samarbetat ges möjlighet till att besvara frågan: Vem samarbetar specialläraren med om vad inom specialundervisningen?

9.7 Kategoriseringsprinciper vid undersökning av meningar

Undersökningen av meningarna skedde alltså i fyra steg:

1. Meningarna undersöktes avseende förekomst av elevsituation.
2. De identifierade elevsituationerna kategoriserades enligt det system som utarbetats och placerades genom öppen kategorisering. Detta innebär att alla kategoribeskrivningarna fanns tillgängliga för bedömarens under hela den tid arbetet sker. Bedömarens måste alltså aktualisera samtliga kategorier för varje elevsituation. Korrigeringar av redan kategoriserade situationer är tillåtna (Gestrelus, 1970, s 17).
3. Meningarna undersöktes avseende förekomst av samtal och samarbete.
4. Samtalsteman och samarbetsteman identifierades och kategoriserades enligt systemen för samtal respektive samarbete.

Sedan kategorisering av meningar skett utifrån ovanstående principer gjordes en undersökning av bedömaröverensstämmelsen.

9.8 Undersökning av bedömaröverensstämmelse vid kategorisering

9.8.1 Inledning

För att undersöka kategorisystemets objektivitet vid innehållsanalysen av dagboken utfördes en undersökning av bedömaröverensstämmelsen. I undersökningen valdes 5% av meningarna slumpmässigt att ingå. Antalet meningar som ingick i undersökningen framgår av tabell 16.

Tabell 16. Antalet meningar i undersökningen av bedömaröverensstämmelsen vid kategoriseringen

Årskurs	7	8	9	S:a
Antal	85	77	86	248

Medbedömaren var en av de pedagoger och forskare som förut skrivit dagbok parallellt med mig och alltså var något insatt i verksamheten inom specialundervisningen på skolan. Instruktionen till medbedömaren bestod av en beskrivning av kategorierna via rubriker och korta meningar. Ett tjugotal meningar diskuterades med utgångspunkt från de tidigare redovisade kategoriseringsprinciperna vilka medbedömaren tagit del av.

9.8.2 Resultat

Vid jämförelsen av de 248 meningarna som kategoriserats av såväl medbedömaren som mig, visade det sig, att 17 av meningarna var av sådant slag att medbedömaren uppfattat dem felaktigt p g a att relevant bakgrundsinformation saknades. Sedan medbedömaren fått kännedom om bakgrundsinformation var vi överens om kategoriplacering. Dessa meningar tas ej med i den fortsatta undersökningen av kategoriseringen.

I de återstående 231 meningarna identifierades 189 elevsituationer. Av dessa identifierades 166 av oss båda, 16 av endast mig och 7 av endast medbedömaren. Proportionen överensstämmelse var 0,88. Fördelningen på huvudkategorier av de 166 elevsituationerna visas i tabell 17.

Bedömaröverensstämmelsen har beräknats med hjälp av Scotts π -koefficient (Bierschenk, 1978, s 49). Ett minimikrav för bedömaröverensstämmelse är att π inte understiger 0,65. I föreliggande undersökning är $\pi = 0,88$, vilket tyder på att kategoriseringen kan göras tillfredsställande.

Av de 136 elevsituationer som fördes till huvudkategorierna 1, 3, 4, 5 och 6 placerades 129 i samma underkategori. Kategori 2 hade inga underkategorier och ingår ej i jämförelsen enligt underkategorier. De 129 situationerna fördelade sig på kategorierna som framgår av tabell 18.

Tabell 17. Fördelning på huvudkategorier vid kategorisering av elevsituationer

Bedömare och huvudkategorier		Bedömare 1						S:a
		1	2	3	4	5	6	
Bedömare 2	1. Frånvaro	17						17
	2. Elevs hälsotillstånd		14					14
	3. Positiv undervisningssituation	1		58	1	8		68
	4. Negativ undervisningssituation				17		1	18
	5. Positiv atmosfär			1		22		23
	6. Negativ atmosfär		1	1	1	1	22	26
S:a		18	15	60	19	31	23	166

Tabell 18. Antal situationer där kategoriplaceringen överensstämmer i huvud- och underkategorier samt proportionell överensstämmelse vid placering i underkategorier

Huvud-kategori	Överensst. huvud-kategori	Överensst. under-kategori	Proportion överensst.
1. Frånvaro	17	16	0,94
2. Elevs hälsotillstånd	Underkategorier förekommer ej		
3. Positiv undervisningssituation	58	56	0,97
4. Negativ undervisningssituation	17	16	0,94
5. Positiv atmosfär	22	21	0,95
6. Negativ atmosfär	22	20	0,91

Proportionen överensstämmelse uppgår alltså till 0,95. 63 meningar var delar av samtal och samarbetstillfällen. Tabell 19 visar fördelningen vid identifieringen.

Tabell 19. Fördelningen vid identifiering av samtal och samarbetstillfällen

Bedömare och identifiering		Samtal	Bedömare 1		S:a
			Samarbets-tillfällen	Annan iden-tifiering	
Bedömare 2	Samtal	23	1		24
	Samarbetstillfällen		27	1	28
	Annan identifiering	5	6		11
S:a		28	34	1	63

Tabell 19 visar att i 50 av de 63 meningarna var vi överens om att samtal förts eller ett samarbetstillfälle existerat. Proportionen överensstämmelse uppgår till 0,79. Eftersom samtal och samarbetstillfällen kan innehålla flera meningar vilka tillsammans behandlas som enheter, har det däremot inte ansetts meningsfullt att undersöka huruvida bedömningarna av

innehållet i samtalet eller samarbetstillfället överensstämmer i en enskild mening.

Ovanstående resultat tyder på att de kategorisystem och kategoriseringsprinciper som undersökts kan utnyttjas vid analys av dagboken.

9.8.3 Resterande meningar

Undersökningen av bedömaröverensstämmelsen gav emellertid impuls till en komplettering av kategorisystemet. I 23 av de undersökta E-meningarna var situationerna ej möjliga att placera i kategorisystemen. Detta föranledde att samtliga E-meningar i hela dagboken, där innehållet ej kategoriserats, undersöktes. Det visade sig att dessa meningar huvudsakligen var av två slag:

1. Meningar med neutrala situationer av typen: E kom till skolan, E hade matte.
2. Meningar med situationer där mitt agerande fokuserades och där mina tolkningar av skeenden beskrevs. Sådana situationer kallas i fortsättningen lärarsituationer.

Det föreföll vara av intresse att även identifiera och kategorisera lärarsituationerna i dagboken. Därför undersöktes dessa resterande E-meningar, och samtliga L-meningar, dvs meningar där mitt namn men ej elevnamn förekom. För fullständighetens skull undersöktes även L-meningarna avseende elevsituationer, samtal och samarbetstillfällen. De elevsituationer som därvid identifierades kunde inte tillskrivas enskilda elever utan handlade om grupper, där enskilda elever inte var namngivna. I varje situation som hänför sig till enskild elev kan denne identifieras. För samtals- och samarbets-tillfällena gäller att de som berör enskild elev kan särskiljas från sådana som berör elevgrupper.

9.9 Analys av lärarsituationer

Analysenheten utgjordes av lärarsituationer, varvid avses situationer där mina insatser och funderingar fokuseras. De kategorier som konstruerades var:

1. Sökande efter elev och hämtning av elev
2. Undervisning
3. Personliga funderingar och överväganden

Liksom övriga kategorier kommer de att beskrivas i samband med resultatredovisningen.

9.10 Sammanställning av analyserna

Efter redovisningen av de olika analyserna följer i figur 5 en sammanställning av de enheter och huvudkategorier som kommer att utnyttjas vid ana-

lysen av dagboken.

Analysmetod	Undersökning av ord	Undersökning av meningar		Undersökning av sekvenser av meningar	
Enhet	Ord	Elevsituation	Lärarsituation	Samtalstillfälle	Samarbetstillfälle
Huvudkategorier	1. Frånvaro 2. För sen ankomst 3. Muntlig kommunikation 4. Undervisningsaktivitet 5. Positivt undervisningsresultat 6. Positiv atmosfär 7. Negativ aktivitet och atmosfär 8. Hemsituation, kontakter mellan hem och skola	1. Frånvaro 2. Elevs hälsotillstånd 3. Positiv undervisnings-situation 4. Negativ undervisnings-situation 5. Positiv atmosfär 6. Negativ atmosfär	1. Sökande efter elev, hämtning av elev 2. Undervisning 3. Personliga funderingar	Samtal om: 1. Frånvaro 2. Elevs hälsotillstånd 3. Undervisning 4. Atmosfär 5. Organisation och betyg 6. Fritid och framtid 7. Hemsituation, kontakter mellan hem och skola	Samarbete om: 1. Frånvaro 2. Elevs hälsotillstånd 3. Samarbete i undervisnings-situation 4. Samarbete om undervisning 5. Positiv informationsspridning 6. Problem utanför frånvaro, elevs hälsotillstånd och undervisning 7. Organisation och betyg 8. Fritid och framtid 9. Hemsituation, kontakter mellan hem och skola

Figur 5. Sammanställning av analyserna och kategorisystemen

10. DEN UNDERSÖKTA TEXTMÄNGDEN

10.1 Inledning

Efter fyra års dagboksskrivning och annan datainsamling var den insamlade datamängden ansevärd. Dagboken utgör det huvudsakliga materialet, och andra data presenteras i sina sammanhang, då de utnyttjas för att belysa och tolka dagboken.

Vid analysen av dagboken kom det fram att beskrivningen av specialundervisningen borde ske på två sätt:

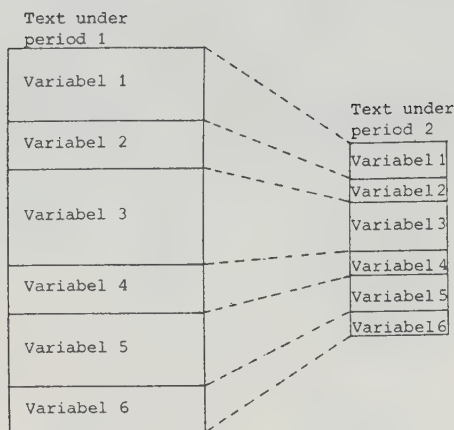
1. Mängden specialundervisning beaktas
2. Innehållet i specialundervisningen beaktas

De båda "dimensionerna" mängd och innehåll kan inte förutsättas vara oberoende av varandra i realiteten. Det är rimligt att tänka sig att elever som har stort behov av specialundervisning får mycket sådan och att det stora behovet också präglar innehållet. Mina data är inte av den art att de på ett fullständigt sätt kan belysa sådana förhållanden. Vid jämförelsen av de båda klasser som ingick i undersökningsgruppen kommer de emellertid att beröras.

Vid resultatredovisningen kommer de båda dimensionerna att hållas isär. Innehållet analyseras med hänsyn tagen till textmängden. Figur 6 illustrerar tankegången.

Låt oss anta att de båda rektanglarna i figur 6 representerar dagbokens textmängd under två olika tidsperioder. Under period 1 är textmängden större än under period 2, men de procentuella andelar som respektive variabler upptar av det totala antalet ord eller situationer under en tidsperiod är av samma storlek under de båda tidsperioderna.

Det förefaller rimligt att anta att variablernas likartade fördelning avspeglar en likartad verksamhet, oavsett textmängdens storlek. Därför redovisas procentuell förekomst av variabler då jämförelser av olika perioder och årskurser görs avseende innehåll. Då variablernas fördelning under samma tidsperiod jämförs blir en redovisning av absoluta tal meningsfull.



Figur 6. Förhållandet mellan textmängd och innehåll i dagboken under olika tidsperioder

10.2 Dagbokens textmängd

Det visade sig att riktmärket på en A4-sida dagbokstext om dagen inte alltid kunde hållas. Den period, då jag under planeringsåret skrivit dagbok, var förmodligen mer statisk vad beträffar organisationen av specialundervisningen än vad som var fallet, då dagboksskrivningen sträckte sig över tre år.

Inför bearbetningen av dagboken har varje läsår delats in i nio tidsperioder, vars tidsmässiga omfattning är ungefär lika stor. Emellertid gjorde lovdagar, studiedagar, ledighet och annat att den faktiska skoltiden blev olika lång under de olika perioderna. I tabell 20 framgår antalet skoldagar under de olika perioderna. Genom indelningen kom höstterminen att bestå av fyra perioder och vårterminen av fem. Tanken var att indelningen skulle knyta an till läsårets arbetsrytm. Perioderna 1 och 5 gällde "igångsättning", period 1 i högre grad än 5, då läsårets arbete planerades, under perioderna 2, 3, 6, 7 och 8 utfördes arbetet, och under perioderna 4 och 9 avslutades arbetet, och då luckrades rutiner ofta upp till förmån för icke-planerat eller "annorlunda" arbete.

I tabell 20 följer en sammanställning där förutom antal skoldagar per period och läsår framgår mängden ord dagboken innehåller per tidsperiod samt medelantalet ord per dag och period. Understruket antal ord markerar att registrering gjordes via intalning på band.

Det framgår av tabell 20 att medelantalet ord per dag minskar från 252 i åk 7 till 213 i åk 9 i dagboken om klass 1. Medelantalet ord per period är 3620 för intalad registrering och 3656 för handskriven registrering i dagboken om klass 1. Skillnaden i textmängd är alltså ringa, och de olika

Tabell 20. Dagbokens textmängd
 Understruket antal ord markerar intalad dagbok

Klass 7 ¹				Läsår 2			
Period	Antal skol-dagar	Antal ord	Antal ord/dag				
1	13	1664	128				
2	17	4454	262				
3	22	10138	461				
4	21	5601	267				
5	17	5621	331				
6	18	3862	215				
7	19	3223	170				
8	16	2932	183				
9	11	1307	119				
S:a	154	38802					
M/dag			252				

Klass 8 ¹				Läsår 3				Klass 7 ²			
Period	Antal skol-dagar	Antal ord	Antal ord/dag					Period	Antal skol-dagar	Antal ord	Antal ord/dag
1	19	3439	181					1	16	2255	141
2	19	2919	154					2	14	1132	81
3	15	2564	171					3	13	2004	154
4	24	3706	154					4	21	2711	129
5	18	3670	204					5	18	4028	224
6	19	5486	289					6	20	4729	236
7	18	3124	174					7	13	1274	98
8	13	2585	199					8	13	3873	298
9	15	2084	139					9	13	1471	113
S:a	160	29577						S:a	141	23477	
M/dag			185					M/dag			167

Klass 9 ¹				Läsår 4				Klass 8 ²			
Period	Antal skol-dagar	Antal ord	Antal ord/dag					Period	Antal skol-dagar	Antal ord	Antal ord/dag
1	19	3345	176					1	20	4527	226
2	17	3456	203					2	18	3712	206
3	18	3829	213					3	23	5970	260
4	20	5098	255					4	22	3973	181
5	13	3645	280					5	15	2394	160
6	13	3331	256					6	13	2544	196
7	16	3661	229					7	17	4452	262
8	15	2896	193					8	15	3179	212
9	10	789	79					9	12	1026	86
S:a	141	30050						S:a	155	31777	
M/dag			213					M/dag			205

Läsår 5				Klass 9 ²			
				Period	Antal skol-dagar	Antal ord	Antal ord/dag
				1	12	1399	117
				2	10	1011	101
				3	11	1036	94
				4	13	994	76
				5	16	2205	138
				6	11	1411	128
				7	8	897	112
				8	13	1254	96
				9	11	570	52
				S:a	105	10777	
				M/dag			103

registreringsmetoderna torde inte påverka textmängden i dagboken om klass 1. I dagboken om klass 2, som endast hade 3 vtr specialundervisning i åk 9, är textmängden under denna åk jämförelsevis liten. Jämförelse mellan intalad textmängd och handskriven textmängd görs därför endast för årskurserna 7 och 8. Medelantalet ord per period är 3878 för intalad registrering och 2423 för handskriven. I dagboken om klass 2 finns alltså tämligen stora skillnader i textmängd vid olika registreringsmetoder. Jag har inte haft möjlighet att utreda anledningen till att dessa skillnader uppstår.

För att det ska bli möjligt att tolka betydelsen av variationen i ordantal per period, måste den sättas i relation till de scheman som gällde för specialundervisningen. Scheman för olika perioder under läsåren 2-4 visas i figurerna 7-12. De får utgöra exempel på hur mitt lärarschema kunde se ut under perioderna 2 och 6. I realiteten förändrades mitt schema vid fler tillfällen under läsåren.

Vad beträffar läsår 5, då endast klass 9² ingick i undersökningsgruppen, redovisas inget schema. Min undervisning i 9² inskränkte sig till 3 vtr Sv. Av anledningar som det ligger utanför avhandlingen att redogöra för, organiserades specialundervisningen under detta läsår på ett nytt sätt, vilket innebär, att jag arbetade med elever ur båda arbetsenheterna på högstadiet. Det är därför antalet skoldagar för klassen uppgår till endast 105.

I de scheman som följer (figur 7-12), har nedanstående förkortningar använts. De är hämtade ur Läroplan för grundskolan, 1969, s 221.

åk =årskurs (-er)	Fva=fritt valt arbete
vtr=veckotimmar	Gy =gymnastik
vte=veckotimme	Hk =hemkunskap
ht =hösttermin	Ko =konst
vt =vårtermin	Ma =matematik
Bk =barnkunskap	Mu =musik
Eng=engelska	Sv =svenska
Fr =franska	Te =teckning

Dessutom används som samlingsbeteckning för ämnena historia, geografi, religionskunskap och samhällskunskap förkortningen So=samhällsorienterande ämnen, och för ämnena biologi, fysik och kemi förkortningen No=naturorienterande ämnen.

I figurerna 7-12 har dessutom följande förkortningar använts:

A: Antal elever ur klass 1 respektive klass 2.

Ä: Ämne (engelska har förkortats till E).

Ö: Antal elever utanför undervisningsgruppen.

Understruken förkortning innebär att jag gick in i klassen som kompanjonlärare. Inringad förkortning betyder att elever ur klass 1 eller klass 2 var de enda på kliniken.

Lek- tion	Månd			Tisd			Onsd			Torsd			Fred		
	7 ¹			7 ¹			7 ¹			7 ¹			7 ¹		
	A	Ä	Ö	A	Ä	Ö	A	Ä	Ö	A	Ä	Ö	A	Ä	Ö
1			2						1						
2			2						3						
3			1		<u>Sv</u>			<u>Sv</u>			<u>So</u>			<u>So</u>	
4					1						<u>So</u>			<u>So</u>	
5			2									1			2
6			1		1							1			
7					1							2			
8					1										1
9															

Lek- tion	Månd			Tisd			Onsd			Torsd			Fred		
	7 ¹			7 ¹			7 ¹			7 ¹			7 ¹		
	A	Ä	Ö	A	Ä	Ö	A	Ä	Ö	A	Ä	Ö	A	Ä	Ö
1	6	No		6	No										
2	6	No		6	No				1						
3	1 E Te		1	6	Sv		6	Sv		1	So	4	1	So	4
4			2			1	6	No		1	So	4	1	So	4
5												1			1
6						4				2	Sv	4			
7				2	E	4	1 Sv E	1							
8						1						4			
9						1									

Figur 7. Lärarschema läsår 2 period 2 Figur 8. Lärarschema läsår 2 period 6

Lek- tion	Månd				Tisd				Onsd				Torsd				Fred			
	8 ¹		7 ²		8 ¹		7 ²		8 ¹		7 ²		8 ¹		7 ²		8 ¹		7 ²	
	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö
1																	So			
2									1	E							So			
3	1	So				6	5	Ma		1	1	Ma	6			1	E	2	5	Sv
4	1	So				6	5	Ma		1			6			5	Sv			
5					1				1											
6						1	Hk		1	1	E	1	5	Sv				1	E	2
7	3	E				1	1	Hk	5	Sv	1	So		1	Te		1	1	Sv	E
8												So								
9																				

Figur 9. Lärarschema läsår 3 period 2

Lek- tion	Månd					Tisd					Onsd					Torsd					Fred				
	8 ¹		7 ²			8 ¹		7 ²			8 ¹		7 ²			8 ¹		7 ²			8 ¹		7 ²		
	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö
1											6	Ma	2									<u>So</u>			
2	6	Ma			2					(5)	E											<u>So</u>			
3					6	6	Ma			2	1	E		7		1	Te	2	E		2	6	Sv	1	Sv
4					6	6	Ma			2			6		1	Sv	5	Sv							
5					1																				
6						1	Te			3					(6)	Sv					1	ko	2	E	3
7	4	E			1	1	ko	5	Sv						1	So				1	5	E	1	Ma	
8																									
9																									

Figur 10. Lärarschema läsår 3 period 6

Lek- tion	Månd				Tisd				Onsd				Torsd				Fred			
	9 ¹		8 ²		9 ¹		8 ²		9 ¹		8 ²		9 ¹		8 ²		9 ¹		8 ²	
	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö	A	Ä	A	Ä	Ö
1																				
2			2	E	2		(11)Ma													
3						(11)Ma			5 Sv	1		5 Sv	1							
4	(5)Sv					5 Sv	1 Te		2 E	2	5 Ma		1	5 Sv		1				
5	(5)Ma						So		4 E		1	5 E		1	5 Sv		1			
6						5 Ma		1					(11)Ma		(5)E					
7													(11)Ma							
8													2 E	1						
9																				

Figur 11. Lärarschema läsår 4 period 2

Lek- tion	Månd				Tisd				Onsd				Torsd				Fred			
	9 ¹		8 ²		9 ¹		8 ²		9 ¹		8 ²		9 ¹		8 ²		9 ¹		8 ²	
				Ö				Ö				Ö				Ö				Ö
1																				
2																				
3						11 Ma	1						1 Sv	6 Sv		4 Sv	1 No	1		
4	4 E	1 Sv	1 Te		1 E	11 Ma	1						4 Sv	1 So						
5	5 Ma	1 So	1		4 Sv	1 No						(4)E				1 Sv	6 Sv			
6	5 Ma	1 So	1		4 Sv	1 No							11 Ma	1	4 E				1	
7													11 Ma	1	5 Ma					2
8					5 Ma	1 E	1						(6)Sv							
9																				

Figur 12. Lärarschema läsår 4 period 6

Den diskussion som följer är inte ämnad att vara en fullständig redogörelse för relationen mellan antal ord per skoldag och mina officiella lärarscheman. För en fullständig undersökning av ett sådant samband erfordras andra data än dem jag redovisat. T ex kunde en lektionstimme vara 40, 60 eller 80 minuter lång och påbörjas var tionde minut från 8.00 till 15.20. Detta medförde en viss överlappning vid undervisning av elever ur olika klasser, vilket inte framgår av de scheman som redovisats. Ett annat exempel på förhållanden som ej framgår av redovisade scheman är de tillfällena, då kompanjonlärarskapet under del av lektion avbröts genom att några elever och jag gick till kliniken för att arbeta där. Inte heller framgår under vilka perioder lärarkandidater deltog i undervisningen och därmed utökade lärartätheten.

Redovisningen av scheman sker i avsikt att i någon mån belysa den dynamik som präglar organisationen av specialundervisningen. Möjligen kan vissa faktorer inom organisationen ha betydelse för händelserikedomen och därmed textmängden i dagboken.

Under läsåret 2 i klass 1 är det sammanlagda antalet specialvtr 23, 24, 24 och 26 för respektive perioderna 2, 4, 6 och 8. Av schemat framgår att jag under period 2 deltog endast som kompanjonlärare i klass 7¹ och alltså inte hade någon klinikundervisning med eleverna ur denna klass.

Period 1 kan betraktas som inskolningsperiod vid stadieövergången, och uttagning till klinikundervisning var ännu inte aktuell. För min del innebar perioden att jag skulle lära känna eleverna. Under period 2 började händelser inträffa, vilka eventuellt skulle åtgärdas genom uttagning av elever till klinik. Detta föranledde kontakter och samtal med kolleger, skolledning och föräldrar, och klinikundervisning organiserades för vissa elever under period 3. Under denna period är ordantalet extremt högt. Under period 4 fanns elever ur 7¹ på kliniken under 11 vtr. Under 4 vtr var jag kompanjonlärare i klassen under So-lektioner. I period 6 (figur 8) har antalet vtr på klinik stigit till 15 och kompanjonlärarskapet utgått. Under 7 av de 15 kliniktimmarna i denna period var endast elever ur klass 7¹ på kliniken, vilket kan ha sin betydelse för dagboksskrivningen. Det förefaller rimligt att de 5 övriga elever, som fick undervisning förlagd till klinik, t ex lektionerna 1 och 2, måndagar under period 8, gjorde att eleverna i klass 7¹ inte fick lika mycket uppmärksamhet som under period 6, och att händelser kring 7¹-eleverna inte i lika hög grad som förut fokuserades. Detta förhållande kan bidra till att antalet ord per dag sjunker i period 8 och 9. En annan förklaring kan vara att utfärder och andra utanför-skolan-aktiviteter under terminssluten är vanliga, och eftersom jag hade undervisning i samtliga årskurser och flera klasser, kunde jag inte alltid delta i 7¹:s aktiviteter.

Antalet ord per period är stabilare i åk 8 än i åk 7. Specialundervisningen i åk 8 genomgick inte så stora organisatoriska förändringar som under åk 7. Under period 2 hade eleverna 14 vtr på klinik, och under 4 vtr var jag med klassen som kompanjonlärare. Eleverna i 8¹ var under 4 av de 14 kliniktimmarna de enda eleverna på kliniken. Under period 4 steg antalet kliniktimmar till 19, varav 3 var timmar med endast 8¹-elever. Fortfarande deltog jag som kompanjonlärare 4 vtr. Under period 6 (figur 10) sjönk antalet vtr på kliniken till 16. Under 2 vtr fanns endast 8¹-elever där. Kompanjonlärarskapet kvarstår under 2 vtr. Trots detta ökar antalet ord under period 6, vilket torde bero på händelserikedom under denna period.

Under period 8 sjönk antalet vtr ytterligare till 11 vtr på klinik. 8¹-eleverna är fortfarande de enda på kliniken under 2 vtr. De 2 kompanjonlärartimmarna kvarstår och utökas med 2 vtr. Liksom för åk 7 sjunker ordantalet under period 9. Anledningarna torde i viss mån vara desamma, dvs terminsslutets utfärder och utanför-skolan-aktiviteter.

I åk 9 är antalet ord per period också stabilare än i åk 7, med undantag för period 9. Eleverna hade under period 2 10 vtr på klinik, 3 av dessa utan att elever ur andra klasser var närvarande. Antalet kliniktimmor ökade under period 4 till 14 vtr, men nu var 9¹-eleverna alltid tillsammans med elever ur andra klasser. Under vårterminen i åk 9, här exemplifierad av period 6, var schemat praktiskt taget detsamma, dvs 9¹-eleverna hade 14 vtr på klinik, varav 1 vt utan att andra elever var med.

Det låga ordantalet under period 9 kan möjligen förklaras med att de nio grundskoleåren avslutades med fler och andra utanför-skolan-aktiviteter, t ex besök på arbetsförmedling, gymnasieskolor och arbetsplatser än vad som varit fallet under motsvarande period i åk 7 och åk 8, och av att den upp-brottsstämning som råder under slutet av läsåren accentueras i åk 9.

Eftersom dagboken om klass 2 inte analyseras lika ingående som dagboken om klass 1 har det ansetts mindre betydelsefullt att diskutera textmängden i denna. Det framgår av de redovisade scheman att eleverna i klass 2 inte hade lika mycket specialundervisning som eleverna i klass 1. Det förefaller rimligt att så är fallet med tanke på att betygsmedeltalen från åk 6 var lägre för klass 1.

I åk 7 hade 5 elever specialundervisning i Sv och 1 elev i Eng under period 2. Engelskgruppen utökades med en elev under period 4. Under period 8 gick jag in i klass 2 som kompanjonlärare i So 2 vtr.

I åk 8 arrangerades så att jag så småningom hade hand om 11 elever i Ma. Detta arrangemang kvarstod under hela åk 8. I Eng hade 2 elever specialundervisning 2 vtr under period 2. Under period 4 utökades svenskgruppen till att bestå av 6 elever. Under återstående delen av läsåret skedde endast smärre förändringar med hänsyn tagen till en enskild elev.

I åk 9 hade klass 2 endast 3 vtr specialundervisning. Det är naturligt att textmängden är liten under detta läsår.

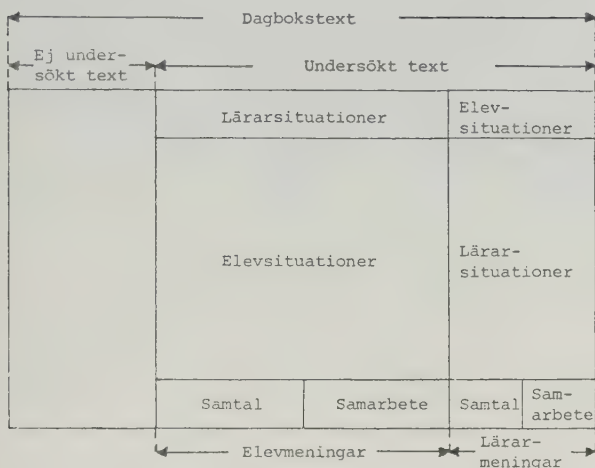
Av det som skrivits ovan framgår att

- lektionernas längd
- antal lektioner under en period
- antal elever ur undersökningsgruppen
- antal elever utanför undersökningsgruppen
- aktiviteter utanför skolan

kan ha varit faktorer som påverkat dagbokens textmängd. Inför en studie av förändringar och trender hade det varit önskvärt att dessa faktorer kunnat hållas under kontroll. Min datainsamling är inte av sådant slag att detta är möjligt. En datainsamling där dessa organisatoriska faktorer systematiskt beskrivs, fordrar betydligt större resurser än dem som varit för handen i föreliggande undersökning. Emellertid har det ansetts betydelsefullt att peka på den inverkan de kan ha haft på dagbokens textmängd.

Eftersom endast dagboken om klass 1 har analyserats med andra metoder än ordanalys gäller följande resonemang endast denna klass.

Dagbokens textmängd påverkar i sin tur antalet meningar som undersökts, antal samtalstillfällen och antal samarbetstillfällen, vilka påverkar mängden elevsituationer, lärarsituationer, samtals- och samarbetsteman. Figur 13 illustrerar.



Figur 13. Uppdelningen av dagbokstexten

Det antogs att förändringar i antalet elev- och lärarmeningar mer belyste förändringar i omfattningen av verksamheten inom specialundervisningen, medan däremot andelen meningar som beskrev samtal och samarbete kunde belysa innehållet i specialundervisningen. Likaså torde antalen elev- och lärarsituationer i högre grad belysa omfattningen av specialundervisningen, medan fördelningen av dem på olika variabler belyser innehållet i specialundervisningen.

I detta kapitel redovisas:

- andelen undersökta ord (ej namn) men inte uppdelningen på kategorier. Här studeras båda klasserna, i fortsättningen enbart klass 1
- andelen elevnamn av totala ordantalet
- andelen mitt namn av totala ordantalet
- andelen text som utgörs av de undersökta meningarna
- antalet undersökta meningar, fördelade på elevmeningar och lärarmeningar
- antalet samtals- och samarbetstillfällen
- antalet meningar som beskriver samtal och samarbete
- andelen meningar som beskriver samtal och samarbete
- antalet elev- och lärarsituationer
- antalet samtals- och samarbetsteman.

10.2.1 Andelen undersökta ord

Vid redovisningen av de olika variablerna i ordanalysen presenteras de ord som ingått i respektive kategorier. I detta avsnitt redovisas enbart den to-

tala andelen ord som ingått i analysen. I tabell 21 framgår hur många procent av hela dagbokstexten som upptas av ord i kategorierna.

Tabell 21. Procentandelen ord av den totala dagbokstexten som ingår i ordanalysen

Period \ Klass	Andel undersökta ord i %					
	7 ¹	8 ¹	9 ¹	7 ²	8 ²	9 ²
1	6,40	8,26	7,08	6,85	6,12	7,62
2	8,46	7,42	7,64	10,63	6,46	7,99
3	7,18	7,85	7,20	7,44	7,68	8,49
4	7,73	7,23	6,22	7,48	6,79	9,84
5	8,30	7,41	7,90	5,11	6,42	7,03
6	7,54	8,46	8,15	7,23	6,94	6,80
7	7,65	7,40	8,10	8,23	7,42	7,32
8	6,77	7,33	7,73	9,58	8,17	9,12
9	7,82	5,68	6,35	5,00	6,65	6,07
M	7,54	7,45	7,37	7,51	6,96	7,81

Det framgår av tabellen att andelen analyserade ord förefaller vara mer konstant i klass 1 än i klass 2.

10.2.2 Andelen elevnamn och mitt namn

För klass 1 har även undersökts förekomsten av egennamn på de elever som någon gång under högstadiet haft formellt beslutad specialundervisning. Dessa elever benämns ibland "mina elever". Elever som jag kom i kontakt med, t ex då jag var med i klassen som kompanjonlärare, anses inte ha haft formellt beslutad specialundervisning.

Det kan påminnas om att egennamn och personliga pronomen inför datorbearbetningen byttes ut mot symboler, E1, E2...En som beteckningar på elever och V1, V2...Vn som beteckningar på vuxna. Andelen namn på "mina elever" som efter detta förfaringssätt förekommer i dagboken om klass 1 visas i tabell 22. Även andelen "mitt namn" i procent av samtliga ord framgår.

Tabell 22. Procentandelen elevnamn och mitt namn

Period \ Åk	Elevnamn			Mitt namn		
	7	8	9	7	8	9
1	4,09	6,09	5,38	4,09	3,06	3,38
2	4,41	6,23	9,21	3,39	3,06	2,26
3	6,10	6,61	9,48	3,99	3,48	2,64
4	4,99	8,09	8,13	3,25	3,11	3,28
5	5,61	7,81	9,24	3,47	2,67	2,94
6	5,42	9,00	9,74	3,18	2,79	2,94
7	5,99	10,02	10,05	3,10	2,82	3,00
8	5,87	7,62	9,95	3,24	2,87	2,46
9	5,60	3,80	7,60	3,52	3,22	2,15
M	5,34	7,25	8,75	3,47	3,01	2,78

Av tabell 22 framgår att den procentuella andelen elevnamn ökar med stigande årskurs medan andelen mitt namn sjunker. I avsnitt 9.3 redogjordes för meningslängden i dagbokstexten. I stort sett varierade den mellan 10 och 15 ord per mening. Detta innebär att elevnamn förekommer en till två gånger per mening. Som en jämförelse kan nämnas att i tidningstext upptar egennamn ca 3% av samtliga ord (Westman, 1974, s 73). Den stora andelen namn i dagbokstexten beror dels på att personliga pronomen bytts ut mot namn, men torde även vara orsakad av att händelser kring elever ansetts vara särskilt betydelsefulla.

Sammanlagt har för klass 7¹ ca 16% av orden i dagboken analyserats, för 8¹ ca 18% och för 9¹ ca 19%, vilket innebär att andelen undersökta ord stiger med årskurserna, mycket beroende på den ökande andelen egennamn.

10.2.3 Texten i de undersökta meningarna

I tabell 23 visas hur stor del av dagbokens textmängd som utgörs av U-meningarna.

Tabell 23. Antalet ord i U-meningarna och totala antalet ord i dagboken samt procentuella andelen ord i U-meningarna i förhållande till totala antalet ord

Period	Åk 7			Åk 8			Åk 9		
	Ord i U-men	Samtl ord	Ord i U-men i % av samtl	Ord i U-men	Samtl ord	Ord i U-men i % av samtl	Ord i U-men	Samtl ord	Ord i U-men i % av samtl
1	1023	1664	61	2318	3439	67	2665	3345	80
2	2793	4454	63	1884	2919	65	3042	3456	88
3	7423	10138	73	1767	2564	69	3339	3829	87
4	3786	5601	68	2697	3706	73	4469	5098	88
5	4019	5621	71	2817	3670	77	2951	3645	81
6	2646	3862	69	4297	5486	78	2623	3331	79
7	2125	3223	66	2281	3124	73	2794	3661	76
8	2103	2932	72	2150	2585	83	2139	2895	74
9	858	1307	66	1267	2084	61	494	789	63
Totalt	26776	38802	69	21478	29577	73	24516	30050	82

Som framgår av tabellen omfattar U-meningarna i genomsnitt mellan 69% och 82% av hela textmängden. Det framgår också att andelen undersökt text ökar med stigande årskurs. Det kan bero på att verksamheten inom specialundervisningen i större utsträckning centrerades kring enskilda elever ju högre upp i årskurserna eleverna gick, och att verksamheten blev allt mindre präglad av perifert arbete i form av t ex organisation och planering och mer knuten direkt till eleverna. Det kan också bero på utskriften av de intalade banden, i det att de långa meningarna innehållit sådan text, som vid handskrivning delats upp i olika meningar, som inte alla kom att innehålla namn.

E-meningarna och övriga meningar i dagboken om klass 1 undersöktes avseende ordvariation. Westman påpekar den svårighet som råder då det gäller att finna lämplig metod att beräkna ordvariationen (s 186). Jag har valt att använda formeln $\log V / \log N$, där V står för antalet lexikonord och N för antalet löpord. Om denna formel säger Herdan (1966, s 75):

"For characterising the relation between vocabulary and textlength ... the relation $\log V / \log N$ has proved satisfactory."

I tabell 24 visas V, N och $\log V / \log N$ för E-meningarna och den övriga dagbokstexten.

Tabell 24. Antalet löpord (N), antalet lexikonord (V) och $\log V / \log N$ i E-meningar och i den övriga dagbokstexten

	E-meningar			Övrig dagbokstext		
	Åk			Åk		
	7	8	9	7	8	9
N	26776	21478	24516	12026	8099	5534
V	3256	2729	2692	2581	1937	1371
$\log V / \log N$	0,7933	0,7934	0,7814	0,8362	0,8409	0,8381

Beräkningar enligt denna formel visar alltså att ordvariationen är mindre i elevmeningarna än i övrig dagbokstext, vilket delvis förklaras av det sätt på vilket elevmeningarna uttagits, dvs ett begränsat antal namn måste ingå i dem.

10.2.4 De undersökta meningarna

I tabell 25 visas antalet U-meningar (undersökta meningar), fördelade på E-meningar (elevmeningar) och L-meningar (meningar med mitt namn).

Tabell 25. Antalet undersökta meningar, elevmeningar och meningar med mitt namn

Period \ Åk	U-meningar			E-meningar			L-meningar		
	7	8	9	7	8	9	7	8	9
1	83	221	181	47	170	139	36	51	42
2	229	187	220	168	149	200	61	38	20
3	600	163	257	456	132	236	144	31	21
4	309	265	316	251	225	282	58	40	34
5	337	185	207	248	165	180	89	20	27
6	238	366	190	174	326	164	64	40	26
7	212	249	283	170	203	250	42	36	33
8	189	142	221	145	120	194	44	22	27
9	88	112	52	73	76	43	15	36	9
	2285	1880	1927	1732	1566	1688	553	314	239

I åk 7 är antalet E-meningar störst, trots att frekvensen av namn på mina elever är minst. Det tyder på att meningar med elevnamn på andra elever

i klass 1 än mina elever förekommer oftare i åk 7 än i övriga årskurser. Det förefaller rimligt, då ju specialundervisningen i åk 7 innehöll mer kompanjonlärarskap än i övriga årskurser.

Som framgick av figur 6 innehöll de undersökta meningarna elevsituationer, lärarsituationer, samtals- och samarbetstillfällen. I tabell 26 redogörs för samtals- och samarbetstillfällen samt de meningar som ingått i dessa.

Tabell 26. Antalet samtals- och samarbetstillfällen samt antalet meningar som ingått i dessa

Period \ Åk	Antal samtalstillfällen			Antal meningar i samtalsstillfällen			Antal samarbetstillfällen			Antal meningar i samarbetstillfällen		
	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9
1	7	25	18	14	46	42	10	19	18	15	28	21
2	12	12	14	39	36	32	17	11	8	43	13	12
3	44	11	14	178	29	31	43	17	15	91	33	19
4	14	15	16	51	35	43	21	21	9	43	28	16
5	15	9	11	38	18	27	28	7	7	70	12	11
6	9	20	7	26	45	23	21	18	13	51	30	25
7	8	14	14	24	18	30	20	13	9	31	22	12
8	12	10	14	33	29	28	16	5	9	29	5	12
9	5	3	4	15	8	6	4	5	6	4	9	9
S:a	126	119	112	418	264	262	180	116	94	377	180	137

Det framgår av tabell 26 att samtalstillfällena blir något färre med högre årskurs. Skillnaden är inte stor. Vad som däremot frapperar är att samtalslängden är betydligt större i åk 7 än i de båda andra årskurserna. I åk 7 var den genomsnittliga längden 3,32 meningar per samtal. Motsvarande värden för åk 8 var 2,22 och för åk 9 2,34. I tabell 27 visas andel undersökta meningar som innehållit samtal.

Samarbetstillfällena är fler i åk 7 än i 8 och 9. Antalet meningar per tillfälle är högre i åk 7 än i årskurserna 8 och 9, nämligen i åk 7 2,09, i åk 8 1,55 och i åk 9 1,46.

I tabell 27 visas vilken proportion av de undersökta meningarna som beskriver samarbete mellan vuxna.

Av tabellen framgår att andelen samtalsmeningar inte varierar nämnvärt under årskurserna, medan andelen samarbetsmeningar blir mindre med högre årskurs, vilket kommer att diskuteras i samband med redovisningen av samarbetets innehåll.

Då jag valde att analysera E-meningar och L-meningar i stället för att t ex göra ett slumpmässigt urval av meningar, gjordes detta i förhoppningen om att dessa meningar skulle ge den fullständigaste beskrivningen av vad som hände med eleverna i undersökningsgruppen. Genom urvalet har ett koncentrat av händelser kring enskilda elever erhållits. I de icke-undersökta

Tabell 27. Procentandelen undersökta meningar som beskrivit samtal och samarbete

Period \ Åk	Andel samtalsmeningar			Andel samarbetsmeningar		
	7	8	9	7	8	9
1	17	21	23	18	13	12
2	17	19	15	19	7	5
3	30	18	12	15	20	7
4	17	13	14	16	11	5
5	11	10	13	38	6	5
6	11	12	12	21	8	13
7	11	7	11	15	9	4
8	17	20	13	15	4	5
9	17	7	12	5	17	17
M	16	14	14	18	11	8

meningarna finns beskrivningar där ordet vi ofta ingår. Detta innebär alltså att gemensamma aktiviteter där jag ingått som en av de agerande kan vara underrepresenterade. Vidare finns i den icke-undersökta textmängden beskrivningar av t ex organisation och läromedel och mina funderingar om dessa. Men då specialundervisningen är ämnad att stödja enskilda elever ansågs dock att urvalet av meningar skulle centreras kring just elevnamnen.

10.2.5 Elev- och lärarsituationer samt samtals- och samarbetsteman

I elev och lärarmeningarna identifierades och kategoriserades elev- och lärarsituationer. I tabell 28 redovisas antalet situationer.

Tabell 28. Antalet kategoriserade elev- och lärarsituationer

Period \ Åk	Elevsituationer			Lärarsituationer		
	7	8	9	7	8	9
1	37	160	108	12	15	18
2	156	125	176	14	15	23
3	247	103	191	48	15	22
4	167	208	233	21	10	15
5	158	171	198	25	8	16
6	137	298	172	20	18	16
7	113	202	227	17	9	27
8	107	98	128	12	8	19
9	77	92	32	3	7	2
S:a	1199	1457	1465	172	105	158

Trots att antalet undersökta meningar var störst i åk 7 (tabell 25) är antalet elevsituationer minst i denna åk. Det tyder på att specialundervisningen då i större utsträckning inrymt verksamhet, som inte direkt varit knuten till enskild elev.

I de undersökta meningarna fanns ett antal elevsituationer, som inte kunde kategoriseras. Exempel på sådana är:

E hade inga pengar.
 E var nyklippt.
 E fyllde år.
 E bara tittade.
 E ville inte gå hem.
 E:s blyxtlås hade gått sönder.

Situationerna är sådana att de i sitt sammanhang kunde förefalla betydelsefulla, genom att de kunde ge upphov till eller förklara reaktioner från eleverna. Antalet och proportionen situationer framgår av tabell 29.

Tabell 29. Icke-kategoriserade elevsituationer

Årskurs	Antal situationer	Procent av samtliga situationer
7	43	3,5
8	32	2,1
9	73	4,7

Enligt Fox (1969, s 676) bör det icke-kategoriserade materialet inte överstiga 5% av det totala materialet. Det framgår av tabellen ovan att mitt material håller sig inom denna gräns.

I den fortsatta framställningen görs de procentuella beräkningarna utifrån antalet kategoriserade situationer, dvs 1199 i åk 7, 1457 i åk 8 och 1465 i åk 9.

I tabell 30 framgår hur många situationer som relaterats till en enskild elev. I tabellen markeras de läsår då en elev inte tillhört klass 1 eller inte haft formellt beslutad specialundervisning. För att jämförelser mellan elever ska kunna göras, redovisas även den procentuella andel av samtliga ord som ett enskilt elevnamn utgör. Eleverna betecknas E1-E11.

Tabell 30. Antalet kategoriserade elevsituationer som relaterats till en enskild elev, samt genomsnittlig procentandel för namnet. vvv markerar att eleven ej haft formellt beslutad specialundervisning

Elev	Åk	Elevsituationer			Namnets procentuella andel		
		7	8	9	7	8	9
E1		309	158	190	1,8	0,9	1,1
E2		201	248	260	1,0	1,7	2,0
E3		197	382	505	1,2	2,2	3,1
E4		102	55	vvv	0,2	0,3	vvv
E5		97	42	vvv	0,6	0,3	vvv
E6		54	15	vvv	0,3	0,1	vvv
E7		42	7	vvv	0,2	0,0	vvv
E8		23	68	19	0,1	0,5	0,2
E9		vvv	173	419	vvv	0,8	2,1
E10		vvv	vvv	41	vvv	vvv	0,2
E11		vvv	128	vvv	vvv	0,6	vvv

Det framgår av tabellen att eleverna E1, E2 och E3 under alla högstadiet-åren haft formellt beslutad specialundervisning. E2 och E3 gick på U-skolan kontinuerligt under högstadiet, medan eleven E1 periodvis gick på annan skola. E9 kom till skolan i åk 8, E10 i åk 9 och E11 gick på skolan endast i åk 8. Eleverna E4-E7 hade specialundervisning i åk 7 och under någon period i åk 8. Av tabellen kan man också se att eleverna E1-E3 under samtliga åk, samt E9 och E11 under de åk de gick på skolan, är de elever till vilka de högsta antalen situationer relateras.

Sammanlagt kan 1199 situationer i åk 7 relateras till enskilda elever (se tabell 28), vilket innebär att 174 situationer relateras till andra elever i klass 1 än E1-E11. För åk 8 är motsvarande antal 1457 och 181 och för åk 9 1465 och 31. Detta tyder på att specialundervisningen i allt större utsträckning centrerats kring enskilda elever i åk 9.

I tabell 31 redovisas samtals- och samarbetsteman.

Tabell 31. Antalet samtals- och samarbetsteman

Period \ Åk	Antal samtals-teman			Antal samarbets-teman		
	7	8	9	7	8	9
1	8	27	20	10	25	21
2	18	15	16	20	15	9
3	56	16	18	58	27	14
4	16	17	16	43	33	13
5	18	9	11	41	15	11
6	14	21	10	26	22	16
7	10	12	16	27	20	10
8	14	12	15	22	9	11
9	6	3	5	4	5	8
S:a	160	132	127	251	171	113

Samtalsteman är flest i åk 7 och sjunker något i de båda högre årskurserna. Samarbetsteman uppvisar större skillnad mellan årskurserna med flest i åk 7 och allt färre i högre årskurser.

Under avhandlingsarbetets gång har vid ett flertal tillfällen diskuterats statistiska bearbetningsmetoder som skulle gjort det möjligt att studera förändringar mellan perioder inom en årskurs eller mellan årskurser. Vad som främst orsakat diskussionerna har varit frågan om huruvida mina data ska betraktas som repeterade eller icke-repeterade mätningar. För att de ska betraktas som repeterade mätningar talar att:

samma klass undersökts under datainsamlingstiden,
samma verksamhet har undersökts.

Mot att de ska betraktas som repeterade mätningar talar att:

klassen kom att bestå av olika elever i det att några elever flyttade från klassen, medan andra tillkom, verksamheten kom att organiseras på olika sätt under olika tidsperioder.

Ett annat förhållande som diskuteras är att för var och en av de 9 tidsperioderna föreligger endast ett variabelvärde, vilket innebär att signifikansprövningar inte går att göra. Försök har gjorts att förvandla de nio perioderna per årskurs till ett mindre antal perioder, för att på så sätt erhålla minst två variabelvärden per period, vilket gör statistiska analyser möjliga. Emellertid ansågs detta förfaringssätt konstlat.

Efter överväganden beslöts att avstå från statistiska analyser, då det gällde data om klass 1, med ett undantag, nämligen antalet ord per dag. För denna variabel föreligger flera mätningar per period och årskurs. Vid analysen har mätningarna betraktats som icke repeterade. Resultatet framgår av tabell 32. En skillnad som motsvaras av probabiliteten 0,05 eller mindre har betraktats som signifikant.

Tabell 32. Resultat av variansanalysen för antalet ord/dag för klass 1

Variationsorsak	F-kvot	Prob
Årskurs	9,643	p<0,001
Period	9,148	p<0,001
Samspel	5,124	p<0,001

Av tabellen framgår att antalet ord per dag skiftar vad beträffar såväl årskurser som perioder. Även signifikanta samspel förekom vilket innebar att variationerna mellan textmängd under de olika perioderna inte var likartad i de tre årskurserna. Skillnaderna i ordantal pekar på nödvändigheten av att jämföra procentuell förekomst av de olika variablerna vid jämförelser mellan perioder och årskurser.

11. FRÅNVARO, FÖR SEN ANKOMST OCH ELEVS HÄLSOTILLSTÅND

Följande kategorier ingick vid analysen av frånvaro, för sen ankomst och elevs hälsotillstånd:

Ordanalysen:

Frånvaro

Elevs hälsotillstånd

Analysen av elevsituationer:

Frånvaro

Elevs hälsotillstånd

Analysen av lärarsituationer:

Sökande efter elev och hämtning av elev

Personliga funderingar om frånvaro

Analysen av samtal:

Samtal om frånvaro

Samtal om hälsotillstånd

Analysen av samarbete:

Samarbete om frånvaro

Samarbete om hälsotillstånd

11.1 Frånvaro och för sen ankomst

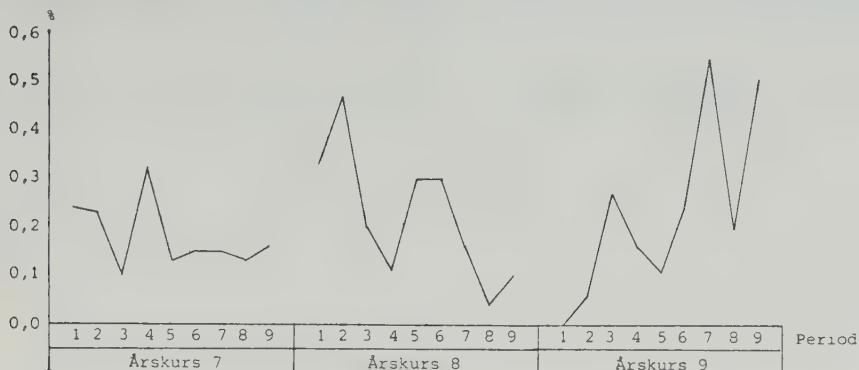
11.1.1 Resultat enligt ordanalysen

Ruta 5. Ord som tyder på frånvaro

avvika, borta, frånvaro, gå ifrån,
skolka, utebli

I åk 7 är andelen frånvaroord störst under period 4. Under perioderna 5-9, dvs under vårterminen i åk 7, är den tämligen stabil. I åk 8 flukturerar den med stor andel frånvaroord under terminernas början, dvs perioderna 1 och 2 samt 5 och 6. Under terminernas andra hälfter sjunker den. I åk 9 är värdena högst under perioderna 7 och 9.

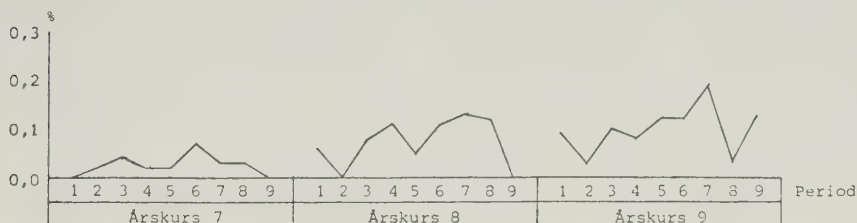
Diagram 1. Ord som tyder på frånvaro i procent av samtliga ord



Ruta 6. Ord som tyder på för sen ankomst

för sen, försova

Diagram 2. Ord som tyder på för sen ankomst i procent av samtliga ord



I åk 7 är andelen ord som tyder på för sen ankomst särskilt liten och uppvisar inte några större förändringar under läsåret. I årskurserna 8 och 9 varierar andelen ord. Allra störst är den i åk 9 under period 7. Stor andel noteras också under period 9.

11.1.2 Resultat enligt analysen av elevsituationer

Kategoribeskrivningar

Huvudkategori 1, har fem underkategorier, av vilka fyra innebär att eleven varit frånvarande kortare eller längre tid. Den femte underkategorin innebär att eleven hotar vara borta.

Underkategori 1.1. Elev är borta från skolan.

Exempel: E var borta.

E har fortfarande inte dykt upp.

E var inte i skolan.

Till denna kategori har förts situationer som utan specificering uttrycker att en elev varit frånvarande från skolan. Någon anledning till frånvaron,

huruvida den varit giltig eller ej, har inte beaktats. Inte heller har frånvarons tidsmässiga utsträckning haft betydelse vid placering i denna kategori, med undantag av den frånvaro som består av för sen ankomst, vilken beskrivs nedan. Noteringar i dagboken om frånvaro gäller lektioner, då eleven skulle ha undervisats av mig, och skulle kunna ha kompletterats med gängse frånvaroregistrering så som den kommer att beskrivas i diskussionsavsnittet 11.5. Då denna emellertid är missvisande, vilket också kommer att framgå av diskussionsavsnittet, befanns inte sådan komplettering ytterligare kunna belysa faktiska förhållanden. Förutom genom de exempel som givits uttrycks frånvaron i underkategori 1.1 med uttryck som skolk, frånvaro, kom inte, infann sig ej, tagit sig ledigt. De tre senare uttrycken består av flera ord, och dess betydelse av frånvaro ges av sammanhanget dem emellan. Undersökningen av meningarna kunde alltså fånga upp mer av innehållet än undersökningen av ord.

Underkategori 1.2. Elev kommer för sent.

Exempel: E kom för sent.

E kom inte förrän klockan var närmare halv elva.

E har börjat slarva med sitt schema.

För sen ankomst innebär "korttidsfrånvaro". Frånvaron är specificerad till att gälla endast viss tid, vanligen del av lektion. Den för sena ankomsten ansågs vanligen som ett mindre problem och störningsmoment inom specialundervisningen än frånvaron, och noteringar om för sen ankomst skedde inte med samma regelbundenhet som noteringar om frånvaro. Under perioder då den för sena ankomsten av någon anledning blev problematisk även för specialundervisningen noterades dess förekomst mer systematiskt, antingen som framgår av de givna exemplen eller med uttryck som försov sig, kom så småningom, var för sen.

Underkategori 1.3. Elev vistas på skolan men går ej på lektion.

Exempel: L såg E i rasthallen.

L hittar E i korridoren.

E spelade pingis när L hittade E.

Som frånvaro har också betraktats situationer, där eleven kommit till skolan men av någon anledning ej gått till lektion. Det framgår av exemplen att en sådan situation kan ha inneburit att eleven eftersökts och upphittats. Det framgår också att E-meningarna måste analyseras i sina sammanhang för att elevsituationerna rätt ska kunna kategoriseras. Situationer, som tyder på att en elev varit närvarande i skolan som lokal men frånvarande från lektion, förs till denna underkategori. Även om situationer av detta slag medförde att eleven kom för sent, förs situationen till denna underkategori och ej till den föregående, om inte den för sena ankomsten särskilt note-

rats. Anledningen till denna typ av frånvaro kunde komma fram vid samtal, vilkas innehåll framträder i samtalsanalysen. Här beaktas anledningarna inte.

Underkategori 1.4. Elev avviker utan tillstånd från lektion.

Exempel: E var i skolan på förmiddagen men hade enligt kamrat fått ont i huvudet och gått hem.

Efter en timme gick E trots att L sa åt E att stanna.

L gav E papperet som E hade önskat, och när L sedan kom tillbaka låg det en lapp vid telefonen där E skrev att E fått ont i huvudet och inte orkade vara i skolan mer.

Eleverna är informerade om att anmälan måste göras till lärare, skolsköterska eller annan personal, om de blir sjuka under skoldagen och måste gå hem. Detta beror bl a på att skolan vill förvissa sig om att sjuka elever får tillsyn, då de kommer hem oväntade. Situationerna i denna kategori är sådana där elev utan att anmäla till personal lämnat skolan antingen p g a sjukdom eller av annan anledning.

Underkategori 1.5. Elev hotar vara frånvarande från skolan.

Exempel: - Jag går bara inte dit, sa E.

- Det ska min själ inte jag vara med på, sa E.

E hotade att E aldrig skulle gå på No fler gånger.

Det kan förefalla tveksamt om denna underkategori bör föras till huvudkategorin frånvaro, då situationer som innebär ett hot inte behöver betyda faktisk frånvaro. Skälet till att hot om frånvaro fördes till denna kategori var att det ur bearbetningssynpunkt syntes praktiskt att inom samma kategori kunna studera huruvida hotet resulterade i handling. Att meningarna inte har betraktats som samtal beror på att några svar på elevernas hot vid dessa meningar ej noterats. Det framgår emellertid av samtalsanalysen att det som eleverna säger vid hot om frånvaro och samtal om frånvaro är tämligen likartat (jfr avsnitt 11.1.4).

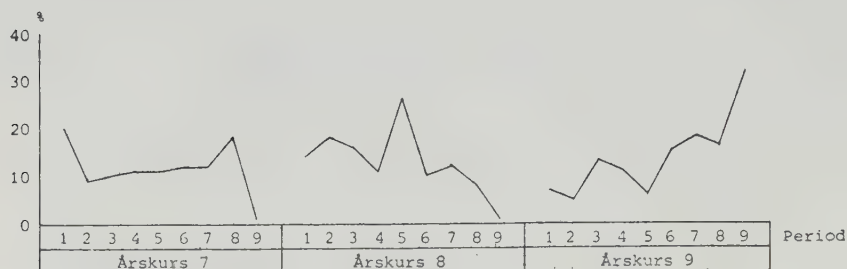
Genom att identifiera och frekvensberäkna elevsituationer som föll inom dessa fem underkategorier erhöles underlag för en analys av frånvaron inom specialundervisningen på högstadiet.

Årskursrelaterad redovisning

Av det sammanlagda antalet analyserade elevsituationer utgör frånvarosituationerna i åk 7 11%, åk 8 13% och åk 9 12%. Diagram 3 visar hur frånvarosituationerna fördelar sig under läsårens perioder i procentuell andel av samtliga elevsituationer.

Av diagram 3 framgår att den procentuella andelen frånvarosituationer under perioderna 2-7 i åk 7 är tämligen stabil. Ca 10 procent av situationerna under dessa perioder utgörs av sådana. Variationerna under motsvarande perioder i årskurserna 8 och 9 är större. Vid kontroll i dagboken visade det sig att ca hälften av frånvarosituationerna under period 5 i åk

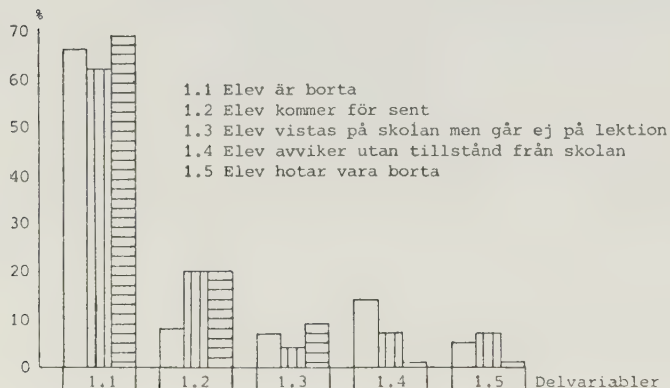
Diagram 3. Elevsituationer som rör frånvaro i procent av samtliga elevsituationer



8 kunde relateras till en elev. Den minsta andelen förekommer under läsårets sista period i årskurserna 7 och 8 (1%), medan i åk 9 andelen är störst under motsvarande period.

Fördelningen av situationerna på delvariabler visas i diagram 4.

Diagram 4. Fördelningen av situationer inom variabeln frånvaro i procent av samtliga situationer. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9



Det framgår av diagram 4 att den delvariabel som har störst andel situationer är 1.1, elev är borta från skolan. Mellan 60 och 70 procent av samtliga frånvarosituationer finns inom denna. Den som närmast har störst andel situationer är 1.2, elev kommer för sent. Andelen situationer inom denna är mer än dubbelt så stor i årskurserna 8 och 9 som i årskurs 7. I åk 9 är noteringar om att eleverna avviker utan att be om tillstånd eller hotar att vara borta mindre vanliga än tidigare. Däremot förekommer noteringar om att de är på skolan utan att gå på lektion oftare. Delvariablerna 1.3, 1.4 och 1.5 har samtliga små andelar situationer.

Diagram 5. Andel frånvarosituationer relaterad till E1-E11 och övriga elever. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9. ww indikerar att enskild elev inte haft formellt beslutad specialundervisning under årskursen



Eleverna E1, E2, E3 och E9 står för merparten av frånvaron. Vad beträffar E1 gick eleven under delar av årskurserna 7 och 8 i annan skola än U-skolan, och under större delen av åk 9 hade E1 anpassad studiegång, vilken innebar arbete utanför skolan och undervisning endast 5 vtr. Andelen frånvarosituationer måste ses mot denna bakgrund. För E2:s del sjunker andelen under årskurserna, medan den stiger mellan årskurserna 7 och 8 för eleven E3. Eleven E9 gick inte i klass 1 i åk 7, och under åk 8 är E9:s andel frånvarosituationer tämligen liten, medan den stiger i åk 9. Det är alltså så att frånvarosituationerna huvudsakligen berör 4 av de elever som haft formellt beslutad specialundervisning.

Genom att jämföra antalet individrelaterade frånvarosituationer med antalet individrelaterade situationer som handlar om hälsotillstånd som noterats i dagboken ges möjlighet att studera giltig respektive ogiltig frånvaro. Sådana jämförelser görs i avsnitt 11.3.

11.1.3 Resultat enligt analysen av lärarsituationer

Lärarsituationer om frånvaro är sådana, där jag dels letat efter eleverna och hämtat dem (kategori 1), dels sådana där personliga funderingar kring frånvaron kommer fram (underkategori 3.1).

Antalet situationer som innebar att jag letade efter eleverna eller

hämtade dem uppgår till 13, 10 och 12 i åk 7, 8 respektive 9, dvs antalet situationer är ungefär lika stort i de tre årskurserna. Av det totala antalet lärarsituationer utgör dessa 9% i åk 7, 13% i åk 8 och 8% i åk 9.

De personliga funderingarna om frånvaron handlar till stor del om min oro inför elevernas frånvaro.

Jag är orolig när jag inte vet var E är.

Jag har också noterat ett antal tillfällen då jag känt mig otillräcklig och maktlös inför elevernas frånvaro. Detta kommer närmare att diskuteras i avsnitt 11.5.

11.1.4 Resultat enligt analysen av samtal

Tabellen nedan visar hur många samtalstillfällen som innehållit temat frånvaro.

Tabell 33. Antal samtalstillfällen som innehåller temat frånvaro

Årskurs	7	8	9
Antal	29	17	9

Det framgår att samtalen mellan elever och mig med stigande årskurs allt mer sällan handlar om frånvaro. För att visa att samtalen om frånvaro även innehållsmässigt förändras mellan årskurserna, görs utdrag ur samtal som är typiska för respektive årskurs. Hela samtal redovisas ej vilket redan har nämnts.

I åk 7 handlar samtalen till stor del om hur och att frånvaron upptäcks av skolan, och om hur upptäckten skall förmedlas till hemmen. Som framgår är eleverna inte angelägna om att frånvaron rapporteras hem. Frånvarorapportering och frånvaroregistrering diskuteras i avsnitt 11.5.

- Jag tänker min själ inte stanna på den här djävla skolan. ...
- Vi ses i morgon, sa L.
- Det vet man aldrig, sa E.

- Jag river bara sönder frånvarolapparna, sa E.

- Om du ringer hem, kastar jag telefonen så att den går sönder, sa E.

E sa att E inte vill att vi ringer hem.

- Jag kommer min själ inte till den här djävla skolan om jag ska gå hem, sa E.

E frågade ängsligt om jag ringt hem.

Jag frågade var E varit i går och sa att jag var orolig för E.

- Hur många elever på skolan är du orolig för egentligen? frågade E.

I morse talade en röst på telefonen om för mig att E inte kunde komma till skolan för E hade ont i magen. Röstens ägare sade sig vara E:s syster.

Jag bad att E skulle höra av sig under veckan. E skulle tänka på saken. Jag passade på att säga till E att det kanske måste arrangeras skolgång

åt E någon annanstans, eftersom E är borta varje eftermiddag. Själv tyckte E inte att skolket var så farligt.

E deklarerade att E inte varit med. Det var det första E sa på morgonen. - Jag har legat hemma och sovit, sa E.

I åk 8 förefaller det som om eleverna vet att frånvaron uppdagas. De talar på förhand om att de kommer att vara frånvarande från vissa ämnen eller aktiviteter. Samtalen uppfattas inte som hot på samma sätt som förekom i åk 7. Snarare tyder de på en "förhandlingsvilja", som består i en önskan att byta bort vissa ämnen som upplevs besvärliga på ett eller annat sätt mot andra. Eleverna börjar också meddela när de inte kommer till skolan, eller vid för sen ankomst.

E berättade, att E inte varit på No eller Hk under veckan.

E talade om, att E inte tänkte gå på friluftsdagen, och att E fortfarande inte varit på No eller tänkte gå på No.

E bad sig fri - blev ej fri - och sa:

- Ja, du ska inte tro att jag kommer, (E kom och hann med mycket).

E sa att E inte hade lust att följa specialschemat, men ville skriva av det ändå för att veta när jag var på skolan.

Efter en timme gick E, trots att jag sa åt E att stanna.

E hade bestämt sig för att inte följa med på friluftsdagen.

E ringde och sa att trots telefonväckning hade E somnat om.

E kom och talade om att E försovit sig.

E frågade mig idag, vad jag skulle gjort om mina egna barn skolkade från No.

Det visade sig, att E1 och E2 struntat i studiebesöket och flera gånger sökt mig för att diskutera detta.

Samtalen om frånvaro i åk 9 är likartade dem i åk 8, förtroliga och ofta centrerade kring speciellt ämne eller aktivitet.

E sa, att om E inte fick prya på skolan så ville E överhuvudtaget inte prya.

E förklarade frånvaron.

E frågade, om E kunde gå 10 min tidigare om E arbetade på rasten.

Jag och E talade om frånvaron från No. E hade varit borta 4 gånger av 5.

Det förefaller som om eleverna med stigande årskurs blir mer medvetna om varför de är frånvarande från skolan och anstränger sig att komma på lösningar som kan accepteras från skolans sida för att slippa undervisning i speciella ämnen. De naturorienterande ämnena förekommer ofta i samtalen. I samband med resultatredovisningen om undervisningen kommer dessa ämnen att närmare diskuteras.

11.1.5 Resultat enligt analysen av samarbete

I samarbetsanalysen finns kategorin samarbete om frånvaro. Till denna förs

samarbetstillfällen där en elevs frånvaro varit aktuell.

I tabell 34 visas vid hur många samarbetstillfällen temat frånvaro förekommit. Ur tabellen framgår också med vilka befattningshavare jag i egenskap av speciallärare samarbetat.

Tabell 34. Antal samarbetstillfällen som innehållit temat frånvaro och samarbetspartner till specialläraren enligt följande: 1. sjukvårdspersonal 2. psykologpersonal 3. kurativ personal 4. ämneslärare 5. speciallärare, hemspråkslärare, yrkesvalslärare och lärarkandidater 6. fritidspersonal och skolvärdinna 7. skolledare 8. personal på annan skola 9. föräldrar

	Med vem									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	S:a
	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9
Antal teman	3 1 -	1 - -	11 4 6	7 4 3	5 2 -	3 - -	2 1 -	2 1 -	15 7 2	49 20 11

Samarbete om frånvaro har noterats oftare i åk 7 än i de övriga årskurserna och sker företrädesvis med kurator, socialvårdspersonal och föräldrar. Detta kan förefalla anmärkningsvärt, då ju frånvaron enligt situationsanalysen inte är lägre i årskurserna 8 och 9. Anledningen är möjligen att sedan en elevs frånvaro uppdagats under början av åk 7 och speciallärare, kurator och föräldrar informerats, frånvaroproblemet har "överlämnats" till elevvårdspersonal. Ett vanligt uttryck i detta sammanhang är att t ex kurator "tagit över" eleven ifråga.

11.2 Elevs hälsotillstånd

11.2.1 Resultat enligt analysen av elevsituationer

Genom att i analysen av elevsituationer studera även situationer där elevernas hälsotillstånd nämnts gavs möjlighet att studera sambandet mellan detta och frånvaron.

Kategoribeskrivning

Exempel: E hade varit på sjukhuset på morgonen.

E är sjuk.

E verkade förkyld.

Hälsa och ohälsa är för mig inga absoluta begrepp, och det måste påpekas att jag med mina bristfälliga kunskaper i ämnet kan ha missbedömt elevernas hälsotillstånd. I synnerhet vill jag betona detta, då det gäller att bedöma trötthet hos eleverna. Vid undersökningen av meningar och situationer har jag försökt särskilja begreppen trött av och trött på. Härvid har jag förutom den skrivna dagbokstexten i någon mån utnyttjat de icke nedtecknade minnesbilder jag har om eleverna. Trött-på-situationer var sådana där eleven visar tecken på att vara uttråkad eller ointresserad. Situationerna faller

ej inom denna huvudkategori, medan trött-av-situationer, som kan tyda på att eleven är fysiskt trött, har räknats hit. Hit har också förts situationer där ohälsa och sjukdom omnämnts, även om sådant ej konstaterats av medicinsk expertis, t ex skolsköterska eller läkare. Då en elev alltså sagt att han/hon haft ont i huvudet och detta noterats i dagboken, har situationen förts till huvudkategorin elevs hälsotillstånd. Situationer där sjukhusbesök, tandläkarbesök o d nämns har också förts hit. Denna huvudkategori har inga underkategorier.

Då frånvarosituationer och hälsosituationer förekommer intill varandra i tiden, indikerar detta att samband möjligen finns mellan frånvaro och hälsa, vilket skulle tyda på giltig frånvaro.

Årskursrelaterad redovisning

Av det sammanlagda antalet elevsituationer per period utgör de som berör elevernas hälsotillstånd i genomsnitt 6% totalt sett. Det låga procenttalet samt likheten mellan årskurserna gör att procenttalen inte visas i diagramform.

Individrelaterad redovisning

Eftersom antalet elevsituationer om hälsa är relativt få, konstateras här endast att två elever står för merparten av dem. För dessa båda elever kan möjligen hälsotillståndet vara en bidragande orsak till att specialundervisning arrangerades.

11.2.2 Resultat enligt analysen av samtal

Antal tillfällen då samtal mellan eleverna och mig handlat om hälsotillstånd är 9, 7 och 11 för åk 7, 8 och 9. Skillnaderna mellan årskurserna är alltså ringa, och en redovisning av analysen har inte ansetts befogad.

11.2.3 Resultat enligt analysen av samarbete

Samarbete kring elevs hälsotillstånd är inte särskilt vanligt. Temat förekommer vid 11 tillfällen i åk 7, 9 i åk 8 och 13 i åk 9. Det är framför allt sjukvårdspersonal som därvid varit samarbetspartner (22 av de 33 tillfällena). Exempel är att skolsköterskan beställer tid och arrangerar så att en elev blir omhändertagen på sjukhus och jag följer elever dit, att jag tycker en elev ser ut att inte må bra och meddelar skolsköterskan som undersöker eleven, och att specialgymnastik arrangeras för elever som behöver sådan.

11.3 Jämförelse mellan frånvaro och elevs hälsotillstånd

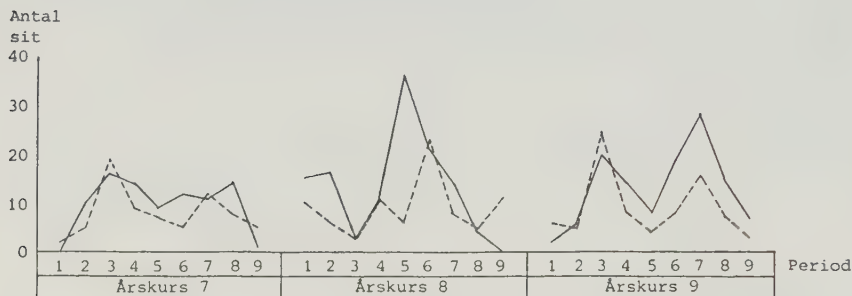
Som nämnts skulle en jämförelse mellan variablerna frånvaro och elevs hälsotillstånd kunna ge underlag för ett studium av giltig respektive ogiltig

frånvaro. Sådana jämförelser görs dels årskursrelaterade dels individrelaterade. Jag har valt att jämföra delvariabel 1.1, elev är borta från skolan, och variabel 2, elevs hälsotillstånd.

11.3.1 Årskursrelaterad jämförelse

I diagram 6 visas antalen situationer inom variablerna.

Diagram 6. Antal situationer för delvariabel 1.1, elev är borta från skolan, och variabel 2, elevs hälsotillstånd
 — 1.1 Elev är borta från skolan
 ---- 2 Elevs hälsotillstånd



Av diagram 6 framgår att de båda variablerna i stor utsträckning följs åt under olika perioder. Skillnad mellan frånvaro- och hälsosituationer skulle kunna ge en uppfattning om den ogiltiga frånvarons omfattning, även om andra skäl till giltig frånvaro än sjukdom kan föreligga och även om sjukdom inte behöver innebära frånvaro. Skillnaden är störst under period 5 i år 8 och större under perioderna 6 och 7 i år 9 än motsvarande perioder i årskurserna 7 och 8, vilket skulle tyda på den ogiltiga frånvaron var störst i år 8 under period 5 och i år 9 under perioderna 6 och 7.

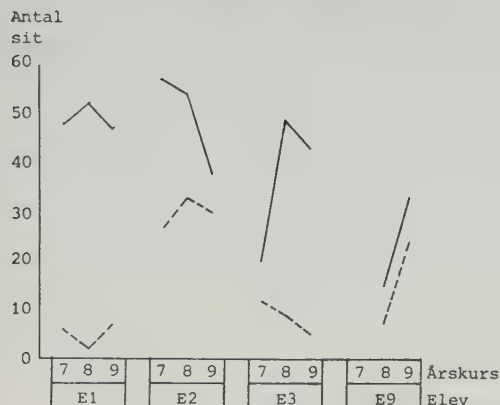
11.3.2 Individrelaterad jämförelse

Jämförelsen mellan frånvaro och elevs hälsotillstånd görs för de elever som hade stor frånvaro, dvs E1, E2, E3 och E9. Vid denna jämförelse ingår samtliga delvariabler i frånvaro. Diagram 7 visar resultaten.

Det framgår av diagram 7 att för elev E1 är antalet frånvarosituationer stort utan att antalet situationer om hälsotillstånd är det. Vid den följande diskussionen (avsnitt 11.5) kommer de åtgärder som vidtogs för att försöka förmå E1 gå regelbundet i skolan att beskrivas. Av diagrammet framgår att de vidtagna åtgärderna inte nämnvärt påverkade frånvaron. Redan har nämnts att E1 under delar av läsåren 7 och 8 hade sin skolgång förlagd på annan skola än U-skolan och i år 9 hade anpassad studiegång. För E2:s del blir skillnaden mellan situationerna mindre med stigande årskurs, vilket kan tyda på att den ogiltiga frånvaron minskar. För E3:s del föreligger inte sam-

Diagram 7. Antal situationer för variablerna frånvaro och elevs hälsotillstånd för eleverna E1, E2, E3 och E9. E9 hade ej specialundervisning i åk 7

— Frånvaro
 ---- Elevs hälsotillstånd



ma positiva utveckling. Där är tvärtom skillnaden större i åk 9 än i åk 7. För E9 gäller att variabelvärdena under årskurserna 8 och 9 ökar lika mycket, vilket tyder på att ogiltig frånvaro förekom i samma utsträckning under de båda årskurserna.

11.4 Jämförelse mellan ordanalysen och analysen av elevsituationer

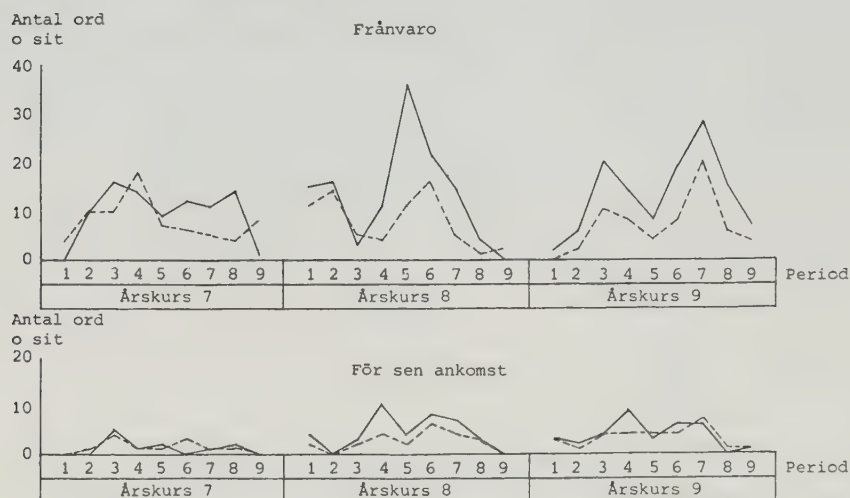
Som nämnts i kapitel 9 föreföll det intressant metodiskt sett att studera huruvida ordanalysen och analysen av elevsituationer gav likartade resultat vad beträffar utvecklingen inom årskurser och mellan årskurser. En sådan jämförelse åskådliggörs i diagrammet nedan.

Vad beträffar frånvaron visar diagram 8 att resultaten för årskurserna 8 och 9 överensstämmer tämligen väl vad beträffar förändringar under läsåren. De båda metodernas resultat för åk 7 skiljer sig något åt, dock kan en tendens till ökning av frånvaron under höstterminen och en någorlunda stabil frånvaro under större delen av vårterminen iakttagas i såväl antal ord som antal situationer.

Vad beträffar för sen ankomst ger metoderna likartat resultat.

Diagram 8. Antal ord och situationer för variablerna frånvaro och för sen ankomst

— Situationsanalys
 ---- Ordanalys



11.5 Diskussion

I Skolkutredning (Andersson, Gardestedt & Ljung, 1971, s 8) diskuteras begreppet ogiltig frånvaro och undersökningar kring denna. Man pekar på olika former av ogiltig frånvaro, nämligen skolk och skolfobi. Skolfobi har utifrån psykoanalytisk teori beskrivits som en form av separationsångest, som utvecklas mot bakgrunden av ett starkt beroendeförhållande mellan mor och barn, och anses ibland vara helt klart avgränsad från den andra formen av ogiltig frånvaro, dvs skolk. Risker med en sådan uppdelning kan vara att "man bortser från orsaksfaktorer i skolan", och att den "kan bidra till att konservera uppfattningen, att skolfobiker är sjuka barn som behöver medicinsk behandling, medan skolkare straffas för att de uppför sig illa". I klass 1 fanns ingen elev som, om man särskiljde begreppen skolkare och skolfobiker, skulle kunna betraktas som skolfobiker. Den ogiltiga frånvaron, såsom den uppskattats i de resultat som redovisats, kan möjligen betraktas som skolk. En tredje form av frånvaro, nämligen den, där föräldrar uppmanar sitt barn att stanna hemma, främst av skälet att barnets hjälp behövs, har enligt dagboken kommit till min kännedom endast vid ett tillfälle. Eleven ifråga stannade hemma för att passa ett yngre sjukt syskon, vilket meddelades skolan. Emellertid hände att föräldrar i efterhand legaliserade skolk genom att skriva under sjukintyg. Ett samtal i dagboken handlar om hur en elev ber sin far skriva under ett frånvarointyg. Eftersom fadern var föga insatt i skolrutiner och dessutom behärskade svenska språket dåligt medverkade han

alltså på detta sätt ovetande till att legalisera skolket. Att föräldrar medvetet eller omedvetet ibland legaliserar skolket kan försvåra att det upp-
dagas i skolan och fördröja att åtgärder vidtas. En annan faktor som kan gö-
ra att skolket upptäcks alltför sent är bristfälliga rutiner vid registrering-
en av frånvaro eller att de rutiner som finns bristfälligt följs. Rutinerna
på U-skolan för anmälan, registrering och rapportering av frånvaro är:

1. Föräldrar meddelar skolan på morgonen om elev är förhindrad att komma till skolan.
2. Förhandsanmäld frånvaro noteras på centralt belägna listor, kallade frånvarolistor, så att varje lärare kan kontrollera huruvida frånvarande elev är anmäld som sjuk eller ej.
3. Varje lärare antecknar dag för dag elever som varit frånvarande under lärarens lektion/er på frånvarolistorna.
4. Frånvarolistorna kontrolleras varje vecka av klassföreståndaren, som skriver frånvarointyg där antal frånvarotimmar ifylls. Några klassföreståndare låter eleverna själva fylla i antalet frånvarotimmar.
5. Frånvarointygen tas hem av eleverna för underskrift av föräldrar.
6. Eleverna lämnar de underskrivna intygen åter till klassföreståndaren, som kontrollerar dessa.

Den ovan beskrivna kedjan av rutiner har många svaga länkar, av vilka några närmare diskuteras här.

För det första händer det att föräldrar av någon anledning underlåter att förhandsanmäla frånvaro. Tabell 35 visar antalet elever i 7¹ vars frånvaro förhandsanmälts, och hur många elever i 7¹, som varit frånvarande vid något tillfälle under veckorna 36-50.

Tabell 35. Antal förhandsanmälda frånvarande elever i 7¹ och antal frånvarande elever i 7¹ under veckorna 36-50

Vecka	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	S:a
Frånvarande elever	5	7	11	5	5	10	4	11	6	8	8	7	9	9	7	112
Förhandsanmälda elever	3	4	7	4	0	2	0	2	2	0	1	1	1	3	2	32

I flertalet frånvarofall har förhandsanmälan ej skett. Vad beträffar eleverna inom specialundervisningen var det ytterst sällan deras frånvaro förhandsanmälades. I Skolkutredning (Andersson m fl, 1971, s 34) pekar man på det faktum att den vanligaste tidpunkten för hemmets frånvaroanmälan till skolan är efter frånvaroperioden för elever i vanlig klass och första frånvarodagen för specialklass elever. Ett skäl till skillnaden i tidpunkt anses vara, att klassföreståndaren i specialklass har kunnat skapa en bättre grundkontakt med föräldrarna än klassföreståndaren i vanlig klass.

För det andra händer det att frånvaroregistreringen är otillförlitlig. Elever inom specialundervisningen, som hade delar av sin undervisning för-
lagd till klinik, bl a som en följd av stor frånvaro, kunde riskera att bli bortglömda. Ämneslärare som ser eleverna enbart vid ett fåtal tillfällen per

vecka och elever med stor frånvaro ännu mer sporadiskt, lär inte känna dem och registrerar ibland inte deras frånvaro. T ex nämner en elev 5 veckor in på ht i åk 8 att eleven ännu ej varit närvarande någon gång i ett speciellt ämne. Vid kontroll i frånvarolistorna visade det sig att av de 20 lektioner i ämnet som förekommit under ht dittills, eleven endast antecknats som frånvarande på 8, dvs vid 12 lektionstillfällen hade ingen frånvaroregistrering skett. Sådana exempel finns ett flertal. I detta sammanhang kan påpekas att en anledning till att en del klassföreståndare föredrar att eleverna själva fyller i frånvarointygen och där noterar antal lektioner de varit frånvarande från är, att frånvarolistorna är missvisande. Ofta vet eleverna bättre hur många lektioner frånvaron gäller.

I undersökningen Skolbarns skolknig (Öbrink, 1964) ges exempel på osäkerheten i frånvaroregistreringen. Undersökningen berör skolknigproblem i Malmö, och undersökningsgruppen består av elever i 18 sjundeklasser, där minst en elev skolknat under läsåret 1960/61. Av de 443 eleverna i dessa klasser var 40 antecknade av lärare för skolkn, 43 misstänkta för skolkn varav 26 erkände det. Dessutom erkände 68 elever att de skolknat utan att lärare ens misstänkt det (Öbrink, 1964, s 11). De icke misstänkta men skolknande eleverna utgjorde alltså 15% av samtliga elever som ingick i undersökningsgruppen. Tillsammans utgör de elever som antecknats för skolkn och de elever som erkänt skolkn ca 30% av samtliga elever.

Enligt den förut nämnda Skolkutredning (Andersson m fl, 1971) var antalet elever, som skolknat mer än 31 vtr enligt registrering i betygskatalogerna, för högstadiets del 213, vilket utgjorde 2,2% av samtliga högstadieelever. Antalet elever som under camouflage av sjukdom varit frånvarande minst 1 vecka uppskattades av rektorerna till 196 vilket utgjorde 2,0%. En sammanslagning av dessa två grupper elever antogs utgöra en approximativ uppskattning av antalet skolknare på högstadiet, vilket alltså uppgick till 409, dvs 4,2%. Då även skolkn under 30 vtr medtogs i beräkningen, uppgick antal skolknande elever till 399 enligt betygsjournalerna och sammanlagt, dvs inklusive camouflerad sjukdom, till 595, vilket utgör 6,1% (s 121-122). Skillnaden mellan Öbrinks resultat gällande skolknfrekvensen i åk 7 (30,2%) och resultatet från Skolkutredning (6,1%) torde bl a bero på att Öbrink tillfrågade eleverna själva, medan Skolkutredningen tillfrågade rektorerna, vilka baserade sina svar dels på registreringar i betygsjournaler dels på förmodanden. Dessutom ingick i Öbrinks uttagning av undersökningsgruppen villkoret en skolknare per klass.

Torper (1982) diskuterar frånvarons betydelse dels för den enskilde eleven, som ju får mindre undervisningstid, dels för klassen, där elevantalet ju minskas och kvarvarande elever får större del av tillgänglig lärartid.

Han påpekar emellertid svårigheter att erhålla tillförlitlig information om frånvarofrekvens (s 84), samtidigt som frånvaron antas vara den viktigaste källan till variation i den tid eleverna är exponerade för undervisning (s 139).

I en undersökning om elevfrånvaron i skolan (Nilsson, 1973) ingår även högstadiet i Malmö, Malmöundersökningen. Samtliga klassföreståndare inom utvalda skolenheter ombads i slutet av ht 1971 lämna information om den summerade frånvaron under terminen inom den klass han/hon var klassföreståndare för (s 123).

I tabell 36 visas de värden på frånvarons omfattning som kom fram genom undersökningen och de värden som erhållits ur U-skolans frånvaroregister för klass 1. De värden som anges för Malmöundersökningen gäller skolor som ligger i områden med blandad bebyggelse och höghusbebyggelse. U-skolans upptagningsområde innehåller blandad bebyggelse, medan klass 1 företrädesvis kom från den del som bestod av höghus.

Tabell 36. Frånvarons omfattning mätt i genomsnittligt antal frånvarotimmar per elev terminsvis och årskursvis enligt Malmöundersökningen och föreliggande undersökning

	Åk 7		Åk 8		Åk 9	
	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt
Klass 1	28	47	42	54	57	79
Malmöelever 1971/72						
Blandad bebyggelse	23	40	39	60	35	61
Malmöelever 1971/72						
Höghusbebyggelse	40	64	62	87	42	81

Antalet frånvarotimmar för klass 1 ligger mellan värdena för skolor i områden med blandad bebyggelse och skolor med höghusbebyggelse under fem av de sex terminerna. Under ht i åk 9 har klass 1 högre genomsnittligt antal frånvarotimmar än de båda andra elevgrupperna. Det måste påpekas att värdena baseras på registrerad frånvaro. I relation till att frånvaroregistreringarna om klass 1 ökade ju högre upp på högstadiet eleverna kom framstår det som positivt att sådana noteringar om eleven E2 minskar i omfattning under högstadietåren (avsnitt 11.1.2). Skolket, som det uppskattats som skillnaden mellan variablerna frånvaro och hälsotillstånd, minskade för E1. Noteringar om eleven E9:s frånvaro och hälsotillstånd ökade båda. För eleven E3 var utvecklingen negativ. Skolket ökade med stigande årskurs.

I undersökningen Elevsynpunkter på skolk och skolgång (Hector & Ohlsson, 1974) har åter Malmöelever stått i fokus. Skolkande elever på de skolor som ingick i Malmöundersökningen intervjuades. Klassföreståndare uppgav namn på dessa elever samt deras skolkfrekvens under större delen av ht 1973. Den ge-

nomsnittliga procenten skolkare på dessa skolor uppgick till 9,1%. Om emellertid endast skolk mer än 7 vtr beaktades uppgick procenttalet till 5,4%. Återigen bör påpekas att värdena baseras på frånvaroregistrering.

Läsåret 1977/78 undersöktes skolkets omfattning i Stockholms kommun, Stockholms län och Södermanlands län (Alexandersson & Gummesson, 1979, s 24). I Stockholms kommun skolkade 5,3% av eleverna 10-60 dagar, 1,7% mer än 60 dagar och 6,1% från enstaka skolämnena. Uppgifterna grundar sig på upplysningar som lämnats av rektorer via enkät. Det är intressant att notera att Alexandersson och Gummesson mäter skolket i antal dagar 1977/78, medan man i undersökningar dessförinnan vanligtvis mätt skolket i veckotimmar. Tio dagar motsvarar 70 veckotimmar och sextio dagar 420 veckotimmar. I Hector & Ohlssons undersökning (1974, s 13) anges den högsta frånvarofrekvensen till 252 lektionstimmar under perioden augusti-november.

I undersökningen om elevfrånvaron i skolan tillfrågades eleverna (Nilsson, 1973, s 147-148):

"Anser Du att lärarna antecknar all frånvaro? (ja), (nej).

Om nej: Varför antecknar inte lärarna all frånvaro?"

Svarsfrekvenserna blev för årskurserna 8 och 9 sammanlagt 47% ja-svar och 50% nej-svar. Övriga elever, dvs 3%, hade inte besvarat frågan. Nej-svarets följdfråga besvarades av 70% av eleverna och svaren kunde delas in i följande kategorier: lärare glömmar (ca 24%), lärarna bryr sig inte om det (40%), lärarna upptäcker ej att någon är frånvarande (ca 5%) samt övriga anledningar.

Den bristande tillförlitligheten i frånvaroregistreringen måste ses mot bakgrunden av organisationen på högstadiet. Lärarna har ofta ett flertal olika klasser varje dag. I LUT 74 (SOU 1978:86) beskrivs detta så här (s 99):

"Högstadieläraren med undervisning i s k läroämnena har i genomsnitt 7-8 klasser/undervisningsgrupper, vilket kan innebära möten med upp till drygt 200 elever varje vecka. Högstadielärare med vissa ämneskombinationer har speciellt svårt att få sin tjänstgöring förlagd till få klasser/undervisningsgrupper ... lärare i praktiskt-estetiska ämnen ... möter i många fall 4-500 elever per vecka."

Det är inte förvånande att elever som ofta är frånvarande glöms bort, ett faktum som är ytterst beklagligt, då just dessa elever borde vara föremål för extra noggrann frånvarokontroll. En sådan noggrannhet är ju också ett uttryck för engagemang och omtänksamhet gentemot eleven, något som ibland uppskattas. Följande citat ur dagboken exemplifierar:

E frågar jämt varför L "hänger efter" dem, men E ser nöjd ut när E frågar.

Citatet är från åk 7 och tarvar kanske en förklaring. I början av åk 7 hade jag som speciallärare bl a uppgiften att hjälpa eleverna i 7¹ att finna lektionssalar. U-skolan var för de flesta av dem en ny skola. Elevschemana var

utskrivna på ett för eleverna nytt sätt, och de kunde ibland behöva hjälp med att tyda dem. Vanligtvis mötte jag eleverna i rasthallen vid skoldagens början och följde med klassen till lektionerna, där jag fungerade som kompanjonlärare. Om någon elev saknades, kontrollerade jag i rasthallen för att se om eleven möjligen på grund av för sen ankomst fanns där och kanske inte hittade rätt lektionssal på egen hand. Om så inte var fallet kontrollerade jag via frånvarolistorna om sjukanmälan gjorts från hemmet. Om anmälan inte var noterad ringde jag hem. Eleverna kände med all rätt att jag "hängde efter dem". Under denna första period i åk 7 upptäcktes en del ogiltig frånvaro. Vid redovisningen av samtalsanalysen avsnitt 11.1.4 gjordes utdrag ur några av de samtal som följde på dessa upptäckter.

Denna möjlighet att omedelbart kontrollera frånvaron som fanns i åk 7 förelåg inte på samma sätt i årskurserna 8 och 9. Nya sjundeklasser var då utsatta för sådan "bevakning". Som redan nämnts vid redovisningen av samtalsanalysen var det i stället ofta eleverna själva som informerade om sin frånvaro. Det hände t o m att eleverna efterlyste åtgärder mot frånvaron för kamraters del.

E1 grälade i dag på L, för att L inte gör någonting åt E2:s skolk.

- När jag skolkade rände ni minsann efter mig, sa E1.

Yttrandet fälldes ca 3 mån in på ht i åk 8. E2, den skolkande eleven, hade då registrerats som frånvarande under 66 lektioner. Att döma av schemat fanns luckor i registreringen, och den faktiska frånvaron torde ha uppgått till ca 100 lektioner. E2 var nytillkommen till klass 8¹, medan E1 gått i klassen under åk 7. Naturligtvis hade E2 erhållit frånvarointyg att ta hem för underskrift, men då denna kommunikation också utgör en svag länk i rutinkedjan kring frånvaron, är det ingen garanti för att föräldrarna verkligen erhållit information om frånvaron.

Betydelsen av att frånvaroregistreringen är effektiv och snabbt kan förse den/de personer, t ex föräldrar, som skall företa åtgärder med information poängteras i bl a Skolkutredning (Andersson m fl, 1971) och i Nilssons undersökning (1973). Enligt Skolkutredning är det endast 32% av klassföreståndarna i vanliga klasser som tar kontakt med hemmet inom en vecka, då en elev varit frånvarande utan känd anledning. Efter ytterligare en vecka har 64% av klassföreståndarna tagit kontakt med hemmet, medan en tredjedel av klassföreståndarna ännu efter två veckor ej tagit kontakt.

Föräldrarna på U-skolan är informerade om rutinerna angående frånvarointyg. Men det finns ju ingen anledning för föräldrar att efterhöra dem, då eleverna varit frånvarande utan deras vetskap. Det kommer alltså an på skolan att förvissa sig om att föräldrarna blir informerade. Först då kan ett samarbete om skolket etableras.

Som framgått av redovisningen av samtalsanalysen är dessa föräldrakontakter angående frånvaro inte populära bland eleverna. De ingår emellertid i den första och fundamentalaste åtgärden mot skolk, nämligen lärares och föräldrars upptäckt av skolket och den reaktion från lärare och föräldrar, som vanligen blir resultatet. Någon gång händer det att upptäckten är tillräcklig för att förhindra fortsatt skolk.

Hector & Ohlsson föreslår följande åtgärder mot skolk, baserade på kännedom om elever och förslag från elever (1974, s 139-146):

- Eleverna måste få realistiska möjligheter att klara skolarbetet.
- Eleverna måste se meningsfullheten i inlärningsmaterialet.
- De förhållanden som gör skolkliniken åtråvärd för eleverna måste vi eftersträva att överföra till undervisningen i sin helhet.
- Samvaron i skolan skall präglas av demokrati och medinflytande.
- Färre lärare per elev kan bidra till den trygga dagliga kontakten med vuxna och bidra till att en känsla av gemenskap uppkommer mellan lärare och elev.
- Elevernas behov av att bearbeta personliga problem och konflikter måste tillgodoses.

Dessutom betonas att konkurrens, mätning och jämförelse med duktiga elever innebär ständiga besvikelser för den elev, som redan misslyckats och att därför (s 146):

"Skolan måste förskjuta tyngdpunkten från en alltför stark betoning av intellektuella prestationer och kunskapsförmedling till insikten att den personliga omvårdnaden om och umgänget med eleverna är minst lika viktiga. Utan det senare kan ingen inläring bli effektiv."

Hector & Ohlsson nämner skolkliniken som en plats där undervisningen kan bedrivas på ett sätt som motverkar skolk. De nämner den möjlighet till individuell hjälp i små elevgrupper, till lugn och ro, som gör det lättare att arbeta koncentrerat, och kliniklärares benägenhet att visa en mer personlig och förstående attityd än andra lärare (s 141). Utan att föregripa redovisningen av undervisning och atmosfär kan det redan här sägas att målet för klinikundervisningen för klass 1 var bl a att utforma undervisningen på ett sådant sätt. Emellertid står det klart att om strävandena att ge individuell hjälp, skapa lugn och ro, visa positiv och förstående attityd gentemot eleverna lyckades, är de ändå inte tillräckliga för att förhindra skolk. Nedanstående redogörelse visar hur eleven E1 trots försök att motverka skolk "tappas bort". Sammanställningen över vidtagna åtgärder innehåller inte någon beskrivning av undervisning eller atmosfär utan är en tidsmässig redogörelse för de organisatoriska åtgärder som vidtogs under ht i åk 7.

25 aug	Elevvårdskonferens. Specialläraren får i uppgift att stödja E1 på det sätt som befinns vara lämpligast. Specialläraren stödjer E1 genom kompanjonlärarskap under 2 vtr samhällsorienterande ämnen och 2 vtr svenska.
9 sept	Samtal med kurator angående E1. Kontakt med socialförvaltningen planeras.

15 sept	Konferens med anledning av studieövergången. Klinikundervisning arrangeras för E1 under 2 vtr i samhällsorienterande ämnen.
6-17 sept	E1 ströskolkar.
20 sept-1 okt	E1 ströskolkar.
4-15 okt	Vissa försök görs att utreda var E1 befinner sig under skolförvaron, då E1 tydligen inte är hemma. Klinikundervisning arrangeras för E1 under 4 vtr i naturorienterande ämnen.
18 okt	E1 frånvarande.
19 okt	E1 frånvarande.
21 okt	E1 frånvarande. Elevvårdskonferens. Klinikundervisning arrangeras för E1 i svenska och samtliga vtr naturorienterande ämnen.
25 okt	Specialschema arrangeras för E1.
29 okt	E1 frånvarande.
2 nov	Kurator söker kontakt med E1. E1 får hembesök av socialassistent.
9 nov	E1 frånvarande halva dagen.
15 nov	Psykolog kontaktar E1.
17 nov	E1 frånvarande.
18 nov	E1 frånvarande del av dagen. Möte mellan E1:s socialassistent och specialläraren.
19 nov	E1 frånvarande.
22 nov	E1 frånvarande del av dagen.
24 nov	E1 frånvarande.
25 nov	E1 frånvarande.
26 nov	E1 frånvarande.
29 nov	Möte mellan E1, E1:s målsman, socialassistent och speciallärare.
29 nov-3 dec	E1 närvarande 21 vtr.
3 dec	E1 frånvarande.
6 dec	E1 frånvarande.
7-10 dec	E1 närvarande 16 lektioner.
13-17 dec	E1 närvarande 7 lektioner.

I antal vtr utgjorde frånvaron under ht i åk 7 för E1 ca 200.

Ett citat ur dagboken visar hur jag ofta kände inför den stora frånvaron.

Jag är villrådig och rädd att jag tar på mig något som jag inte kan klara av i längden.

Härvid syftade jag på om de möjligheter och den förmåga jag hade att göra undervisningen så attraktiv och atmosfären så positiv att E1 kom till skolan. Genom att E1 fick ett specialschema där den huvudsakliga undervisningstiden var förlagd till kliniken, kändes det som om ansvaret för E1 lades på mig som speciallärare. Jag befarade att uppgiften var mig övermäktig. Det visade sig att mina farhågor besannades. Trots specialundervisning, samarbete mellan hem, skola, sociala myndigheter, kurator, psykolog, lärare och elev, anpassning av schema och hänsynstagande till E1:s önskemål fortfor skolket, och det ökade under vt i åk 7. Med E1:s tillåtelse citerar jag ett brev som jag erhöll under en lång skolkperiod:

"Hej L

Jag hoppas du mår fint. Det har varit rätt så tyst om mig, tycker du väl? men det beror inte på att jag tröttnat på dig o eleverna, utan på Skolan. Jag har börjat fundera på skolan. Förvånad? Nej. Fundersam? Jasså minsann. Jo, jag tänkte lite på mitt betyg, och det är ju inte så mycket att visa upp precis, eller hur? Jag har ju inte pluggat så mycket heller. Jag har två alternativ att välja på 1: plugga, få betyg att visa upp, få arbete och tjäna pengar. 2: leva på strö-jobb, utan betyg o inte tjäna så mycket. Men vi får väl se, så dra inte i några extra tyglar nu. Jag får fundera mer på det, man blir väl 'vuxen' nån gång.

Hälsningar + kramar

E1.

Hälsa

P.S. Om du får tid över för ett brev tillbaka, så blir jag glad."

Naturligtvis fick jag tid över, och jag har fortfarande kontakt med E1, som gick ut skolan utan fullständigt avgångsbetyg och tillhörde en av de "ca 200 elever som avbryter studierna utan skolans medgivande (långvarigt total-skolk)" (Alexandersson & Gummesson, 1979, s 10). För fullständighetens skull kan berättas att E1 efter åk 9 arbetat på samma arbetsplats i ca 1,5 år.

11.6 Sammanfattning

Som framgår av de relaterade undersökningarna och beskrivningarna av frånvaroregistrering är det svårt att få en korrekt och fullständig uppfattning om såväl frånvaro- som skolkfrekvens. Bristfälligheterna i registreringsrutinerna är stora. Det stora antalet lärare som möter eleverna nämns som en av orsakerna. Det förefaller emellertid som om frånvaron ökar under de tre högstadieåren. Så gjorde också frånvaron för klass 1 enligt registreringen.

Omfattningen av frånvaron inom specialundervisningen på högstadiet, såsom den mäts här i procentuell andel situationer i dagboken, är av ungefär samma omfattning under de tre högstadieåren. För tre av eleverna kan skolket sägas vara en av anledningarna till att eleverna fått specialundervisning. För en av dessa elever minskade skolkfrekvensen, för en elev ökade den mellan åk 7 och åk 8 men var ungefär av samma omfattning i åk 8 och åk 9. Den tredje eleven blev "heltidsskolkare".

Nedanstående punkter har diskuterats som åtgärder mot skolk:

1. öka närvarokontrollens tillförlitlighet och snabbhet
2. fördjupa och utöka samarbetet mellan hem och skola
3. tillgodose elevernas behov av de vuxnas personliga engagemang
4. öka elevernas medinflytande och medansvar vid planering av sin skolgång.

Vad beträffar punkterna 1 och 2 är de på intet sätt några nyheter. Den enda nyheten i sammanhanget är att de, trots att de varit kända och framförda av forskare länge, ännu inte efterlevs av vare sig alla föräldrar eller lärare. Emellertid framstår inte detta som något problem som den pedagogiska forsk-

ningen kan medverka att lösa. Vad beträffar punkt 3, elevernas behov och uppskattning av de vuxnas engagemang, är detta naturligtvis inte endast förknippat med frånvaron. Om emellertid engagemanget inte ens manifesteras i att eleven saknas, eller att elevens frånvaro noteras, förefaller det inte kunna bidra till att eleverna känner av det. Att eleverna uppskattar engagemanget och efterlyser det har nämnts. I avslutningskapitlet kommer funderingar kring elevens behov och tillfredsställelse av dem, att diskuteras. Att eleverna kan komma att känna medansvar och önskar medinflytande har berörts i samband med samtalsanalysen. Eleverna önskar i åk 8 göra något åt frånvaron, medan de i åk 7 mer försökte dölja den.

12. UNDERVISNING

Följande kategorier ingick vid analysen av undervisningen:

Ordanalysen:

- Undervisningsaktivitet
- Positivt undervisningsresultat

Analysen av elevsituationer:

- Positiv undervisningssituation
- Negativ undervisningssituation

Analysen av lärarsituationer:

- Undervisning
- Personliga funderingar om undervisning
- Personliga funderingar om organisation och betyg

Analysen av samtal:

- Samtal om undervisning

Analysen av samarbete:

- Samarbete i undervisning
- Samarbete om undervisning
- Samarbete om organisation och betyg

12.1 Resultat enligt ordanalysen

Ruta 7. Ord som tyder på undervisningsaktivitet

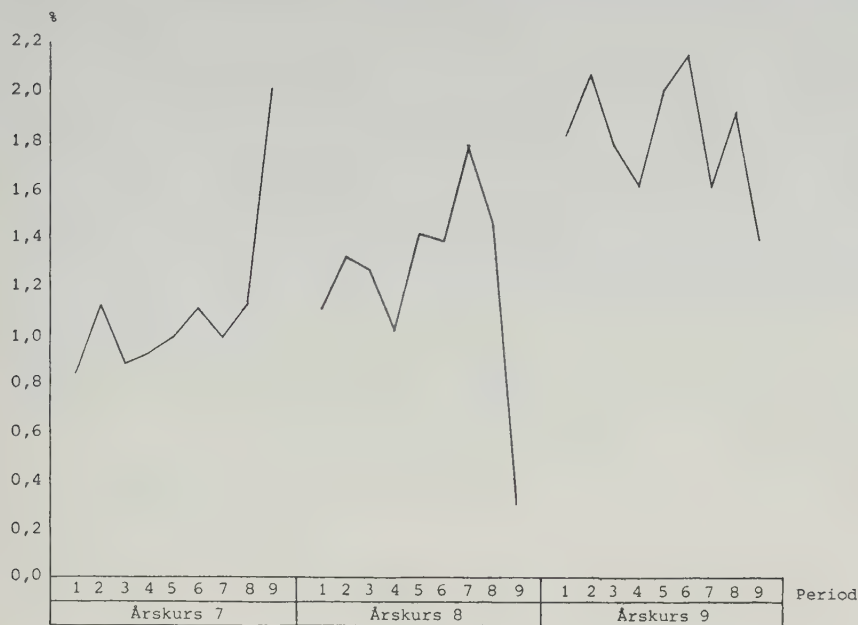
arbeta, jobba, läsa, läxa, plugga, prov,
räkna, skriva, texta, uppgift, öva

Orden i ruta 7 beskriver endast ett fåtal av de aktiviteter som kan hänföras till undervisning. Emellertid valdes dessa, då de praktiskt taget alltid syftade på undervisning.

Diagram 9 visar den procentuella andelen ord som tyder på undervisningsaktivitet.

Av diagram 9 framgår att den procentuella andelen undervisningsord i stort sett ökar under högstadieåren. Undantag utgör period 4 och 9 i åk 8 och perioderna 4, 7 och 9 i åk 9. Frapperande är emellertid den stora nedgången i andelen undervisningsord för åk 8 under period 9. Vid en kontroll i almanack-

Diagram 9. Ord som tyder på undervisningsaktivitet i procent av samtliga ord



an befanns att de 15 dagar då jag mötte elever ur klass 1 under period 9 i åk 8 innehöll en 5-dagars lägerskola, 2 dagar då eleverna hade utfärder, samt 1 friluftsdag. Även om undervisning sker också under dylika dagar, sker den under andra former än dem som fångas upp av orden i ruta 7. Under period 9 i åk 7 är andelen undervisningsord den största för årskursen. Detta kan tolkas som att då jag mötte eleverna (perioden innehöll endast 12 skoldagar), bedrevs undervisningsaktiviteter i förhållandevis högre grad än förut under läsåret. Härvidlag skiljer sig åk 7 från övriga årskurser under läsårets sista period.

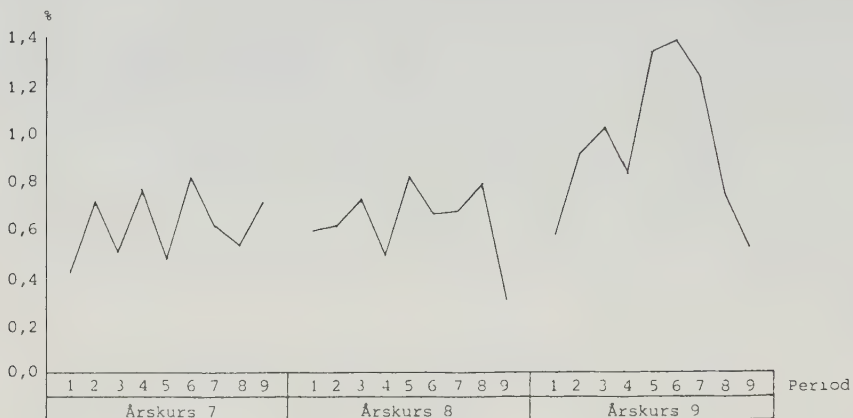
Ruta 8. Ord som tyder på positivt undervisningsresultat

avklara, avsluta, beröm, bra, bäst, duktig, fint, fullborda, fullfölja, fullständig, färdig, förträfflig, klar, korrekt, lyckas, lämplig, noga, nyttig, ordentlig, riktig, rätt, tillfredsställande, utmärkt

Orden i ruta 8 är i första hand sådana som i dagboken utnyttjats för att beskriva att skolarbete utförts med positivt resultat, t ex bra, korrekt och fint. Några ord innebär mer indirekt att ett positivt resultat uppnåtts, t ex lämplig, beröm och nyttig.

Diagram 10 visar den procentuella andelen ord som tyder på positivt undervisningsresultat.

Diagram 10. Ord som tyder på positivt undervisningsresultat

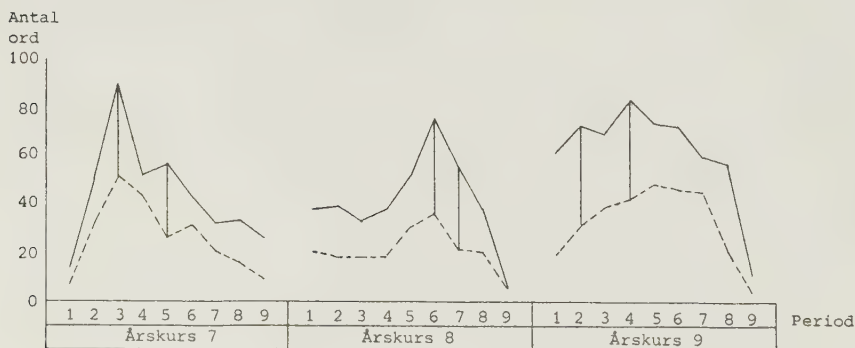


För årskurserna 7 och 8 ligger de procentuella värdena tämligen nära varandra bortsett från period 9 där värdet för år 8 sjunker. För år 9 är värdena högre under större delen av läsåret. En markant minskning sker dock under perioderna 8 och 9.

En jämförelse mellan mängden ord i kategorin undervisningsaktivitet och kategorin positivt undervisningsresultat skulle kunna ge möjlighet att studera huruvida ett högre värde för variabeln undervisningsaktivitet åtföljdes av ett högre värde för positivt undervisningsresultat. Diagram 11 åskådliggör en sådan jämförelse. Denna görs endast avseende antalet ord.

Diagram 11. Antal ord inom variablerna undervisningsaktiviteter och positivt undervisningsresultat

— Undervisningsaktivitet
 ---- Positivt undervisningsresultat



Skillnaderna mellan variablerna undervisningsaktivitet och positivt undervisningsresultat kan ge en uppfattning om förekomsten av undervisning, som ej burit frukt i form av positivt resultat, som det mäts genom orden i ruta 8. Generellt gäller att variabelvärdena följer varandra. Emellertid förefaller det vara så, att ju högre värde undervisningsaktiviteten har, desto större

re är skillnaden mellan variablerna. I diagram 11 är denna skillnad markerad (perioderna 3 och 5 i åk 7, 6 och 7 i åk 8 samt 2 och 4 i åk 9). Förhållandet förefaller paradoxalt och kan inte förklaras utifrån ordanalysen. En möjlighet är, att jag som lärare upphör att notera positiva resultat när eleverna arbetar flitigt och verksamheten är präglad av undervisningsaktiviteter. Kan-
ske t o m kraven höjs så att likartade elevprestationer inte längre betraktas som anmärkningsvärt positiva och inte så betydelsefulla att de noteras i dag-
boken (jfr avsnitt 8.1). En annan möjlig förklaring är att undervisningsstof-
fets svårighetsgrad successivt höjs med högre årskurser, så att mer och mer
undervisningsaktivitet måste utföras innan positiva resultat blir följden.
Skillnaden mellan variablerna blir större med högre årskurs. Möjligen kan de
andra anlaysmetoderna bidra till förståelsen av förhållandet.

12.2 Resultat enligt analysen av elevsituationer

12.2.1 Kategoribeskrivningar

Huvudkategori 3. Positiv undervisningssituation.

I ordanalysen fångas endast vissa undervisningsaktiviteter upp. Vid analy-
sen av situationer kunde begreppet undervisningsaktiviteter vidgas till att
avse alla aktiviteter som hade till syfte att meddela kunskaper och träna
färdigheter.

Underkategori 3.1. Elev utför undervisningsaktivitet.

Exempel: E ritade markprofiler.
E var med och arbetade.
E gjorde naturspår.

De tre exemplen ovan ger endast ett ringa prov på de olika aktiviteter som
ingår i kategorin. Andra exempel är t ex anteckna, beskriva, cykla, diskute-
ra, fylla i blankett, göra uppgifter, ha prov, intervjua, klippa, klistra,
koppla sladdar, lyssna, läsa, mäta, pressa växter, redovisa, räkna, simma,
skriva, slå i flora, sopa, spela in band, spela spel, telefonera, titta i
mikroskop och åka skridskor. Som framgår har inte bara konventionella under-
visningsaktiviteter förekommit i situationerna i denna kategori, till skill-
nad från motsvarande kategori i ordanalysen. För att avgöra om t ex orden
spela spel inneburit undervisningsaktivitet erfordrades kännedom om samman-
hanget.

Då dagboksskrivningen pågick hade ännu inte "elevmedverkan" systematiskt
genomförts på U-skolan. Med "elevmedverkan" avses den verksamhet som beskrivs
i Lgr 80 (s 22-23). Bl a nämns:

"Elever och elevgrupper bör hjälpa till med dagliga göromål i skolan. De bör
medverka i lokalvård, i biblioteks- och reproduktionsarbete och utföra enkla-
re reparationer. De bör kunna ansvara för dukning i samband med skolmåltider."

I skolkliniken var sådan verksamhet inte heller systematisk, men då många elever kom att betrakta skolkliniken som "sitt klassrum" blev det naturligt att man hjälptes åt att hålla ordning. Detta har betraktats som positiv undervisningsaktivitet, vilket stämmer överens med min inställning till undervisning i allmänhet och specialundervisning i synnerhet. Undervisning är alltså i situationsanalysen ett vitt begrepp, och vad som skiljer undervisning från annan samvaro med elever är framför allt intentionen bakom aktiviteten. Om aktiviteten var planlagd och/eller försiggick i syfte att meddela kunskaper eller träna färdigheter har situationer, där en elev utfört den, förts till huvudkategorin positiv undervisningsaktivitet. Att vara planlagd betyder härvid att ingå som ett led i den kunskapsförmedling och färdighetsträning jag önskade åstadkomma.

Det kändes nödvändigt att på något sätt identifiera situationer som klart talade om att en elev inte bara utförde undervisningsaktivitet utan gjorde det på ett koncentrerat och ihärdigt sätt. Därför tillkom underkategori 3.2.

Underkategori 3.2. Elev är koncentrerad.

Exempel: E räknar och räknar, skriver upp och är inte alls orolig.

E jobbar och sliter med det.

E är mycket intensiv när E sätter igång och jobbar.

Om en elev inte bara arbetar utan visar koncentration, ambition och ihärdighet markeras detta i underkategori 3.2. Ihärdigheten kan uttryckas med t ex följande ord: anstränger sig, arbetar frenetiskt, sliter, är energisk, är på alerten, är uppmärksam och är upptagen. Meningarna i exemplen ovan har vid analysen delats upp i elevsituationer, t ex "E jobbar", "E sliter med det" och "E är mycket intensiv", "E sätter igång och jobbar". Att verbet som beskriver undervisningsaktiviteten upprepats har tolkats som ett sätt att uttrycka ihärdighet och koncentration framgår av det första exemplet.

Även om en elev arbetar eller t o m arbetar ihärdigt behöver detta inte alltid innebära att ett positivt undervisningsresultat blir påtagligt eller synligt. I de fall positiva undervisningsresultat noterats har situationer som beskriver detta förts till följande underkategori.

Underkategori 3.3. Positivt undervisningsresultat.

Exempel: E visste när vi använde kaliumpermanganat.

E klarar av instruktionerna bra.

E var duktig.

Till kategorin har förts situationer som tyder på att en elev lyckats i sina ansträngningar, kommer ihåg lärostoff och klarar av vad som förväntas på ett förtjänstfullt sätt. Prestationen har ansetts så betydelsefull att den noterats i dagboken. Olika sätt att uttrycka detta är t ex förstå, ha klart för sig och kunna. Det kan förefalla svårt att särskilja de båda underkategorierna 3.1, positiv undervisningsaktivitet och 3.3, positivt undervisningsresultat.

tat. Emellertid gav den löpande texten i dagboken stöd.

I detta sammanhang kan det vara befogat att påpeka, att mina noteringar om positivt undervisningsresultat, ehuru betydelsefulla för dagen eller i förhållande till resultaten för de enskilda eleverna, inte utgör underlag för en bedömning av resultatet av specialundervisningen på längre sikt och jämfört med elever som ej deltog i specialundervisningen. Data som möjliggör jämförelser med elever utanför undersökningsgruppen kommer att presenteras i samband med diskussionen av resultaten i avsnitt 12.7.

Följande underkategori avser att samla upp situationer där en annan aspekt av positivt arbetsresultat belyses.

Underkategori 3.4. Elev hinner med, blir klar med förelagd arbetsuppgift.

Exempel: E skrev klart sina vet-du-att-meningar om rökning.

E blev klar med allt.

E hjälpte kamrat och uppsatsen blev klar.

Denna underkategori tillkom på grund av de erfarenheter jag hade av arbetstakten på högstadiet. Jag tyckte mig ha upplevt att för en del elever var arbetstakten för hög. De hann inte slutföra förelagda uppgifter. Med vetskap om detta försökte jag skapa undervisningssituationer som var sådana, att eleverna hann slutföra sina arbetsuppgifter inom avsatt tid.

Underkategori 3.5. Elev hjälper kamrat med skolarbete.

Exempel: E1 hjälpte E2 med uppsatsen.

I dag kom E1 för att ta hand om Ex.

E1 förhörde E2 på glosor.

Under bearbetningen av dagboken hade jag funderingar på att låta denna underkategori få rubriken: "Elev tar på sig lärarroll". Denna tanke övergavs, då en sådan rubrik verkade alltför pretentiös. Jag vill dock nämna detta, eftersom situationerna i denna underkategori ofta är sådana, där jag hört mitt eget ordbruk och mina egna förklaringar återges av elever. Ytterligare exempel på uttryck som fört situationen till denna underkategori är: delar upp arbetet, dikterar, hyssjar på klassen, leder arbetet, planerar arbetet, rättar, sköter lektion och är gruppleadare.

Underkategori 3.6. Elev utför hemarbete.

Exempel: E hade läst på.

E skrev upp sina glosor, vek ihop pappret och stoppade det i bakkfickan på jeansen för att ta hem och läsa på.

E läste boken hemma.

Situationer som beskriver att en elev läst på läxor eller utfört skolarbete hemma på eget initiativ förs till denna underkategori. Obligatoriska hemuppgifter inom specialundervisningen var inte vanliga utan rekommendationerna i Lgr 69 följdes (s 70):

"Hemuppgifter bör följaktligen i största möjliga utsträckning vara frivilliga för eleverna."

Huvudkategori 4. Negativ undervisningssituation.

Denna huvudkategori utgör kontrast till den föregående. Inte såtillvida att varje underkategori har sin direkta motsvarighet här, utan på det sättet att de båda huvudkategorierna kan ses som varandras motsatser. Situationerna i denna huvudkategori är alltså sådana, där syftet med specialundervisningen ej uppnåddes.

Underkategori 4.1. Elev utför ej undervisningsaktivitet.

Exempel: E jobbade inte alls.

E gjorde ingenting.

E följde med in i klassrummet, tog tre, fyra papper och började klottra.

Till denna underkategori förs situationer där en elev inte arbetar på sådant sätt att kunskapsförmedling och färdighetsträning äger rum. Exemplet: "E gjorde ingenting" tyds till att E inte gjorde det E förväntades eller anmodades göra. I dagboksbeskrivningen av situationer inom denna kategori är språkbruket ofta det som lärare sinsemellan använder vid samtal om skolföreltelser. T ex kan att inte följa med innebära att inte lyssna på genomgångar. Sammanhangen har varit vägledande vid tolkningen och kategoriseringen av dylika situationer.

Eventuella orsaker eller förklaringar till att dessa ur undervisningssynpunkt negativa situationer uppstått beaktas inte i denna underkategori.

Underkategori 4.2. Elev är okoncentrerad.

Exempel: I dag var nya lärarkandidater här och det har varit lov och E var alldeles uppskruvad.

E vimsade omkring och pratade hela tiden.

L måste peka i boken, men E tittar på klockan för att se hur många minuter som gått, eller så tittar E ut genom fönstret.

Underkategori 4.2 är motsatsen till 3.2, elev är koncentrerad. Den bristande koncentrationen kan i situationen visas såväl kroppsligt som mentalt. Anledningar till okoncentrerat beteende beaktas ej vid kategoriseringen.

Underkategori 4.3. Elev klarar inte av.

Exempel: E har svårt att klara av hastighetsproblem.

E hade fel på det mesta.

E förstår inte särskilt mycket av den skrivna engelska texten.

Till denna underkategori har förts situationer som antyder att undervisningen inte tillräckligt anpassats till elevens förmåga och att eleven inte lyckats. Förutom som framgår av de givna exemplen uttrycks dessa situationer med t ex följande ord: behöver mycket hjälp, besvärligt, dåligt, gissar, det går ej, har ingen anning, fick ingen poäng, kan ej, obegripligt och vet ej. Situationerna kan ha observerats av mig direkt, dvs vara baserade på mina värderingar. De kan också bestå av referat av det en elev säger eller vara baserade på information jag fått av kolleger. Någon hänsyn till hur jag fått

kännedom om att en elev har svårt att förstå eller inte klarar av förelagda uppgifter tas ej.

Situationer i de förut beskrivna kategorierna kan naturligtvis också ha kommit till min kännedom på andra sätt än genom direkt observation (se avsnitt 7.2 Informatörsmedverkan), men det kändes angeläget att poängtera detta här. Som speciallärare fick jag oftare ta del av information om att elever inte klarade av, inte lyckades än jag upplystes om motsatsen.

Underkategori 4.4. Elev hinner ej med förelagd arbetsuppgift.

Exempel: E hann inte alls med.

E blev inte klar med uppsatsen.

E hinner inte med.

Analogt med underkategori 3.3 tillkom denna underkategori på grund av den erfarenhet jag hade om arbetstakten på högstadiet. I detta fall utgör underkategorierna 3.3 och 4.4 varandras direkta motsatser.

Underkategori 4.5. Elev glömmmer.

Exempel: E har inga böcker med.

E hade på en och en halv månad inte haft med sig böcker till lektionerna.

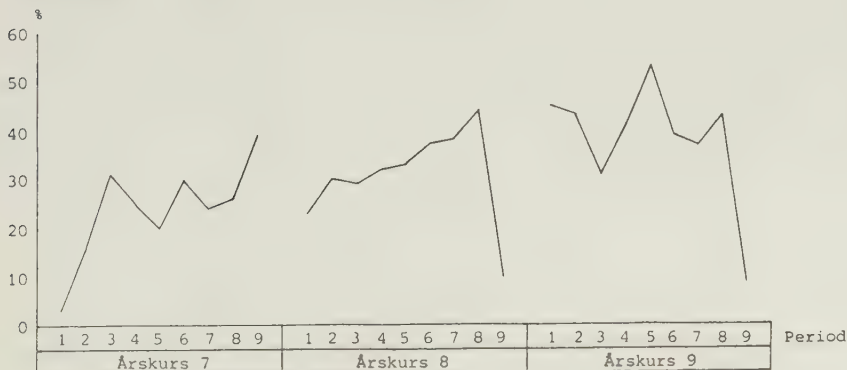
Nästa gång vi tar glosorna igen har E glömt bort vad de betyder.

Glömskan som förs till denna kategori är av två slag. För det första kan den gälla information. Om det genom sammanhanget i dagboken framgått att en elev har behärskat, förstått eller kunnat någonting men sedan glömt bort kunskapen, förs situationen där glömskan nämns till denna underkategori. För det andra kan glömskan gälla saker, t ex böcker, pennor och frånvarointyg. Ordet glömma eller synonyma uttryck för detta har föranlett placeringen till underkategori 4.5.

12.2.2 Årskursrelaterad redovisning

Diagram 12 visar positiva undervisningssituationer.

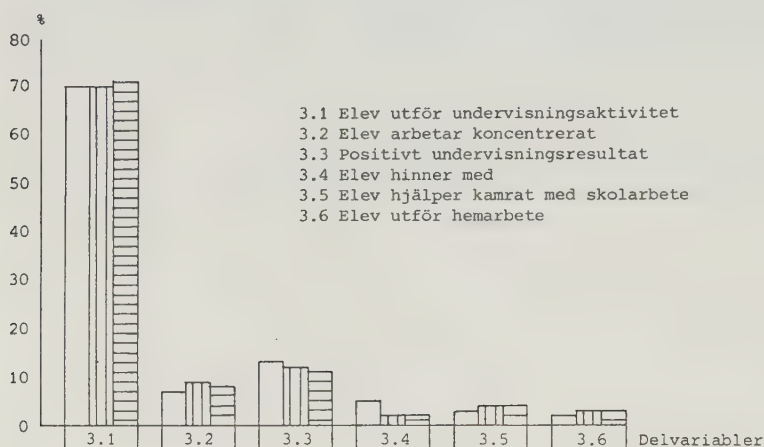
Diagram 12. Elevsituationer som rör positiv undervisningssituation i procent av samtliga elevsituationer



Av diagram 12 framgår att andelen situationer inom variabeln positiv undervisningssituation i stort sett ökar med högre årskurs. Period 9 utgör undantag, då andelen är liten i årskurserna 8 och 9 men stor åk 7. Under åk 8 sker en nästan kontinuerlig ökning av andelen positiva undervisningssituationer fram till period 8. De undervisande momenten under lägerskola och utfärder under period 9 i åk 8 var uppenbarligen förhållandevis få. Lägerskolevistelsen kommer att diskuteras i samband med redovisningen av situationer som beskriver atmosfär.

I diagram 13 visas fördelningen av situationerna på delvariabler.

Diagram 13. Fördelningen av situationer inom variabeln positiv undervisningssituation i procent av samtliga situationer. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9



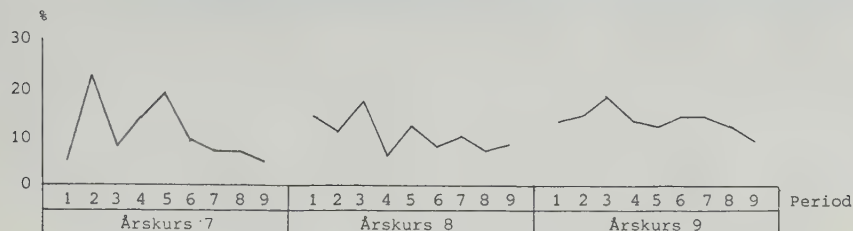
Den procentuella fördelningen av delvariablerna skiljer sig inte mycket åt i olika årskurser. Största skillnaden är 3% och uppträder inom delvariabeln 3.4, elev hinner med förelagd uppgift, där sådana situationer upptar 3% större andel av samtliga situationer i åk 7 än i årskurserna 8 och 9.

Antalet positiva undervisningssituationer är nästan dubbelt så stort i åk 9 som i åk 7. Även den procentuella andelen stiger, om än ej kontinuerligt, med högre årskurs (diagram 12). Trots detta är den procentuella fördelningen av delvariablerna inom variabeln likartad för årskurserna. Detta tyder på att positiva undervisningssituationer noterats oftare än andra situationer med högre årskurs men att arten av dem, som de beskrivs genom underkategorierna, inte förändras nämnvärt med stigande årskurs.

Diagram 14 visar negativa undervisningssituationer.

Högst värde har variabeln negativ undervisningssituation under period 2 i åk 7. Detta torde bero på att den probleminventering som skett under period 1 resulterat i att undervisningssvårigheter lokaliserats och precisrats under denna period. Text förelåg resultat på diagnostiska prov i svens-

Diagram 14. Elevsituationer som rör negativ undervisningssituation i procent av samtliga elevsituationer

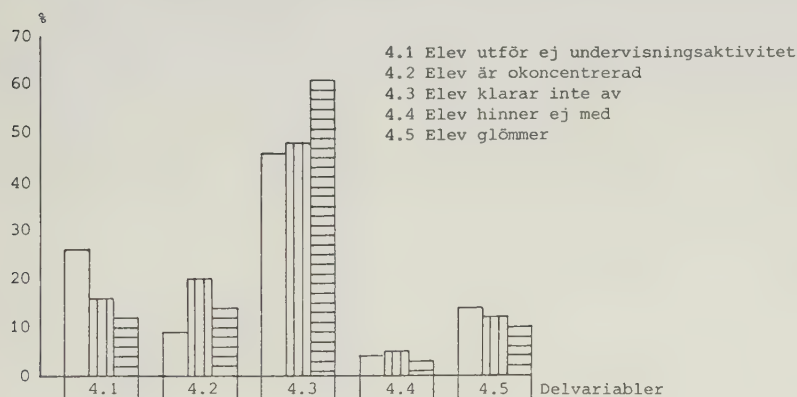


ka under period 2. De kommer att redovisas och diskuteras i avsnitt 12.8.

Den förhoppning som jag som speciallärare hyste om att de negativa undervisningssituationerna skulle bli förhållandevis färre med högre årskurs har inte infriats. Under perioderna 6-8 finns större andel negativa undervisningssituationer i åk 9 än i övriga årskurser. Detta kommer att diskuteras i avsnitt 12.8.

Fördelningen av situationer på delvariabler visas i diagram 15.

Diagram 15. Fördelningen av situationer inom variabeln negativ undervisningssituationer i procent av samtliga situationer. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9



Av diagram 15 framgår att delvariablerna elev hinner ej med och elev glömmar upptar ungefär lika stora procentuella andelar i de olika årskurserna. Det framgår även att värdet för delvariabeln elev utför ej undervisningsaktivitet sjunker med högre årskurs, medan värdet för delvariabel elev klarar inte av stiger. Liknande resultat erhöles vid ordanalysen (avsnitt 12.1), och förhållandet kommer att diskuteras i avsnitt 12.8.

12.2.3 Individrelaterad redovisning

I diagram 16 har positiva undervisningssituationer relaterats till enskilda elever.

Diagram 16. Andel positiva undervisningssituationer relaterad till eleverna E1-E11 och övriga elever. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9. wv indikerar att enskild elev inte haft formellt beslutad specialundervisning under årskursen



Av diagram 16 framgår att de positiva undervisningssituationerna mer och mer förknippas med ett fåtal elever ju högre upp på högstadiet eleverna kommer. I åk 7 är E1-E8 samt gruppen övriga elever involverade i de positiva undervisningssituationerna. Endast en liten andel situationer tillskrivs E8. I åk 8 tillkommer eleverna E9 och E11, medan E5, E6 och E7 endast under ett övergångsskede hade specialundervisning för att därefter åter gå i klassen. Detsamma gäller E4, där dock övergångsskedet blev längre. E8 fick periodvis specialundervisning. E1, E2, E3, E9 och E11 kom att utgöra en elevgrupp som i åk 8 hade specialundervisning i svenska, matematik och i viss mån engelska. I åk 9 kvarstår eleverna E1, E2, E3 och E9 inom denna grupp. E11 flyttar till annan skola och E10 kommer till U-skolan. Som nämnts undervisades E1 periodvis utanför U-skolan. För E3 och E9 stiger andelen positiva undervisningssituationer markant under årskurserna. Mellan årskurserna 7 och 8 steg även antalet vtr på klinik, medan så inte var fallet mellan årskurserna 8 och 9. För E1:s del sjunker andelen positiva undervisningssituationer. Att andelen positiva undervisningssituationer för gruppen övriga elever sjunker hänger möjligen samman med att kompanjonlärarskapet minskade i omfattning med stigande årskurs, och att jag alltså inte var tillsammans med dessa elever lika ofta som förut.

I diagram 17 har negativa undervisningssituationer relaterats till enskilda elever.

Diagram 17. Andel negativa undervisningssituationer relaterad till eleverna E1-E11 och övriga elever. □ åk 7 ▨ åk 8 ▤ åk 9. ww indikerar att enskild elev inte haft formellt beslutad specialundervisning under årskursen



Diagram 17 visar att andelen negativa undervisningssituationer i åk 7 fördelar sig jämnare bland eleverna än vad som är fallet i högre årskurser. Markant stor andel situationer relateras till eleven E9, som kom ny till klass 1 i åk 8. Den sjunkande andelen för eleven E1 torde sammanhånga med att eleven under åk 8 och 9 periodvis hade sin skolgång förlagd utanför U-skolan.

12.3 Resultat enligt analysen av lärarsituationer

12.3.1 Kategoribeskrivningar

Lärarsituationer om undervisning har placerats i huvudkategorierna 2, undervisning, och 3, personliga funderingar om undervisning. Kategori 1 i analysen av lärarsituationer handlade om frånvaro (avsnitt 9.10). Kategori 3 har följande tre underkategorier som berör undervisningen: 3.2, 3.3 och 3.4, vilka beskrivs nedan. Till underkategori 3.1 fördes mina funderingar om frånvaron (kapitel 11).

Kategori 2. Undervisning.

Exempel: Jag gick runt och hjälpte till lite här och var.

Jag har gjort ett grupparbete till barnen att arbeta med på So:n.

I dag hade jag den lilla gruppen i No.

Till kategorin undervisning har förts situationer som neutralt uttrycker att jag har undervisat elever utan att vara kompanjonlärare. Kompanjonlärar-

skap har betraktats som samarbete. Ibland inleder sådana situationsbeskrivningar dagboksanteckningarna om en lektion (exempel 3 ovan).

Kategori 3. Personliga funderingar.

Till denna huvudkategori har förts situationer som uttrycker mina egna funderingar och ibland uttalade värderingar om skeenden. Då det gäller funderingar kring undervisningen är situationerna huvudsakligen av två slag, nämligen sådana som handlar om metodik, läromedel och lärostoff (kategorierna 3.2 och 3.3) och sådana som handlar om organisationen och betyg (kategori 3.4).

Underkategori 3.2. Personliga funderingar om positiva undervisningssituationer

Exempel: Jag har märkt att teckningarna är ett gott stöd för elevernas minne. Det var intressant för mig också att höra på.

Jag tyckte det hade gått bra och hoppas att det dokumenteras på provet.

Kategori 3.2 fångar upp situationer, där jag personligen funnit tillfredsställelse i min undervisande roll, och där ingen elev är namngiven.

Underkategori 3.3. Personliga funderingar om negativa undervisningssituationer

Exempel: Det vore inte sant om jag skrev att det gick bra.

Jag har läst igenom avsnittet i läroboken och fann att språket verkligen var svårt.

Det är jobbigt att springa omkring och hjälpa alla.

Inom denna kategori finns situationer, där jag upplevt undervisandet problematiskt, och där ingen enskild elev är namngiven. Problematiska undervisningssituationer, där enskild elev står i fokus, kategoriserades som elevsituation. Problem att finna lämpliga läroböcker, att välja lämpligt stoff och lämpliga metoder är några av de svårigheter jag upplevde. Detta diskuteras mer konkret i avsnitt 12.8.

Underkategori 3.4. Personliga funderingar om organisation och betyg.

Exempel: Nu måste jag ta itu med de stora pojkarna.

I dag har jag mest arbetat med att få våra scheman att fungera.

Mitt schema är ändrat ett tag framöver.

Till denna kategori förs situationer där jag funderat på schema och undervisningsgruppernas storlek och elevsammansättning. Sådana situationer kommer förutom att de redovisas i antal i detta sammanhang, att diskuteras då det gäller samarbete i avsnitt 12.8. Här kan nämnas att de förändringar av mitt lärarschema som ofta förekom och som exemplifierats i kapitel 10 innebar att hänsyn måste tas till elevschema, kollegor och lokaltillgång. Arbetet att få fungerande scheman för såväl elever som lärare var periodvis krävande.

12.3.2 Redovisning

I tabell 37 visas antalet lärarsituationer som beskriver undervisning (kategori 2).

Tabell 37. Antal lärarsituationer om undervisning

Period	Lärarsituationer om undervisning		
	Åk		
	7	8	9
1	2	7	7
2	7	6	16
3	18	6	19
4	15	8	7
5	7	3	7
6	7	13	14
7	8	7	23
8	8	2	11
9	1	1	-
S:a	73	53	104

Av tabell 37 framgår att antalet neutrala undervisningssituationer stiger med högre årskurs. Procentuellt sett ökar de också: i åk 7 42%, i åk 8 50% och i åk 9 66%. Jag har alltså i högre årskurser oftare noterat att jag bedrivit undervisning utan att betrakta den som särskilt positiv eller negativ.

Tabell 38 visar antalet situationer som innehåller personliga funderingar om undervisningen.

Tabell 38. Antal situationer med personliga funderingar om undervisningssituation

	Funderingar kring positiv undervisningssituation			Funderingar kring negativ undervisningssituation		
	7	8	9	7	8	9
Åk						
Antal	8	2	3	17	6	6

Som framgår är antalet situationer där mina funderingar kommer fram litet, vilket får ses mot bakgrunden av att mina upplevelser av lyckad respektive misslyckad undervisning är förknippad med enskilda elever och situationerna har då noterats som elevsituationer. Att en elev inte klarar av sina uppgifter är naturligtvis även negativt för mig som lärare. Emellertid kan konstateras att funderingar kring negativa situationer är fler än kring positiva. Sammanlagt utgör funderingar om undervisning 15%, 8% och 6% av samtliga lärarsituationer i årskurs 7, 8 respektive 9.

Tabell 39 visar antalet lärarsituationer där funderingar om organisatio-

nen av undervisningen samt betygen förekommer.

Tabell 39. Antal situationer med personliga funderingar om organisation och betyg

Period	Funderingar om organisation och betyg		
	Åk		
	7	8	9
1	6	4	9
2	4	5	5
3	8	1	2
4	1	-	7
5	6	1	3
6	11	-	1
7	5	-	-
8	3	3	-
9	2	4	2
S:a	46	18	29

Det framgår av tabell 19 att antalet lärarsituationer där funderingar om organisation förekommer är störst i åk 7. De utgör då 27% av samtliga lärarsituationer. Under period 3 är antalet 8 och under period 6 11. Under period 3 organiserades klinikundervisningen för eleverna i klass 7¹, och därför är antalet stort. Situationerna under period 6 handlar ofta om funderingar kring samarbete. Dessa sätts in i sitt sammanhang i diskussionsavsnittet 12.8.

I åk 8 är antalet situationer förhållandevis lågt och utgör 17% av samtliga lärarsituationer. Under period 1 i åk 9 finns tämligen många situationer, 9 st. En del av dessa får tillskrivas det faktum att min speciallärarkollega i arbetsenheten hade fått tjänst på annan ort, och alltså en ny kollega kommit till skolan. Denna lärare stannade endast några dagar och en ny speciallärare kom. Terminsstarten präglades av organisationsproblem, vilket gav upphov till funderingar.

Under period 4 i åk 9 tyckte jag att min arbetsbelastning blev för stor. Schemat i kapitel 10 visar att jag hade många elever ur olika årskurser, och jag reagerade mot detta. Under denna period diskuterades också personallagsutbildningen på skolan. Jag var besviken över att

... femton personer varit internerade under en vecka och kom tillbaka till skolan med skolans ordningsregler och ingenting annat.

Jag frågade medan vi alla var församlade om man inte diskuterat någon form av konkret samarbete mellan lärare, men det hade man tydligen inte alls gjort.

Som framgår av exemplen ur dagboken är funderingarna helt personliga men inte unika, vilket framkom vid en uppföljningsdiskussion arrangerad av länskolnämnden i vilken jag deltog, där skiftande meningar om personallagsutbildningens effekter på den lokala skolans verksamhet framkom.

12.4 Resultat enligt analysen av samtal

Elevsamtal som är förknippade med undervisningen kan delas in i två huvudgrupper, nämligen

- samtal om undervisningen
- samtal om organisation och betyg.

12.4.1 Kategoribeskrivningar

Kategori 3. Samtal om undervisning.

Samtal som förts till denna kategori kan handla om såväl positiva som negativa undervisningssituationer. Ofta har de noterats för att de exemplifierar en vändpunkt i undervisningen.

Kategori 7. Samtal om organisation och betyg.

Med skolorganisationen avses grupperingar av elever, uttagning av elever till specialundervisning, schematekniska åtgärder, jämkad studiegång, dvs den organisatoriska anpassning av skolgången som kunde göras för enskild elev. Termen jämkad studiegång har, när detta skrivs, ersatts av anpassad studiegång. Anpassad studiegång kan också innebära arbete för elev utanför skolan.

Att samtal om betyg förs hit, kan förefalla märkligt. Tanken bakom har varit att för såväl lärare som elever kan specialundervisningen genom sin organisation, t ex undervisning i mindre elevgrupper förlagd till skolklinik, ge upphov till tveksamheter då det gäller betygssättning. Vem ska sätta betyg? Specialläraren eller ämnesläraren? Hur göra betygssättningen rättvis inom klassens ram? Frågor av sådan art har gjort att samtal om organisation och betyg förts till samma kategori.

12.4.2 Redovisning

Tabell 40 visar hur många samtalstillfällen som innehåller temat undervisning.

Tabell 40. Antal samtalstillfällen som innehållit temat undervisning

Samtal om undervisning			
Åk	7	8	9
Antal	15	23	19

Det framgår att flest sådana samtal noterats i åk 8. I åk 7 handlar de i stor utsträckning om mina försök att få eleverna att arbeta i en speciell undervisningssituation. De skulle kunna benämnas "övertalningssamtal". Nedan görs utdrag ur sådana samtal.

E undrade vad E skulle göra.

L sa att man arbetade med mikroskop och det kunde E också göra.

- Jag ska min själ inte göra något med mikroskop, sa E.

(Arbetet med mikroskopering fortgick. Bl a tittade man på mögel på bröd.)

- Varför får inte jag titta på brödbiten? sa E.

- Klart att du får, sa L.

Sedan arbetade E med mikroskopet hela lektionen, tittade på mögel, hårstrå, lärde sig ställa in mikroskopet, göra preparat och tyckte det var väldigt roligt.

- Du, jag har faktiskt sett att du har gjort fel, sa L angående stencilskrivning. - Men jag vet inte om jag vågar säga det, för då bara svär du och bär dig dumt åt.

- Säg det för fan, sa E, liksom medvetet. E förstod vad L tänkte på.

- Jo, du har stavat fel till anklaga.

Då mulnade E men ansträngde sig uppenbarligen att inte brusa upp.

(Korsordet som ingick i en redovisning, skulle distribueras till kamraterna.)

- Säg att det i korsordet ingår att hitta ett stavfel, sa L.

- Bra, sa E, och satte sig att skriva lycka till på alla trettio korsorden.

E skulle lära sig hur man ställer upp additioner med decimaltecken.

- Jag kan inte, jag vill inte, jag gör det inte, sa E.

- Men, sa L, ge mig fem minuter och kan du inte då, får du lov att sluta.

- Ja, kan jag det inte då, hottar jag böckerna.

Men E kunde och jobbade efter genomgången hela lektionen.

E berättade att V hade hjälpt E under en hel lektion.

- Men inte fattade jag för det, sa E.

L försökte hjälpa, och E räknade några exempel, varpå L tyckte att E skulle sluta räkna.

- Vi gör ett till, sa E. - Förresten, vet du, att nu har jag bett att få räkna alldeles frivilligt.

E vägrade läsa när vi hade svenska.

E sa att E inte kunde läsa.

- Det bara snurrar runt för mina ögon när jag slår upp en bok, sa E.

L sa, att E kunde försöka och letade upp en bok som L trodde skulle intressera E.

- Du får sluta läsa när det börjar snurra, sa L.

E läste hela timmen och frågade om E fick ta med boken hem.

E frågade vad vi skulle göra för något tråkigt på svenskan.

L sa att det var så förfärligt tråkigt, att L inte ville förstöra E:s rast genom att tala om det.

På lektionen arbetade eleverna med att komparera adjektiv (rita jämförelser).

Efter ett tag sa E:

- När ska vi göra det där tråkiga?

- Det har ni precis gjort, svarade L.

Då såg E lite skamsen ut, men E och L log i samförstånd.

Det är min förhoppning att de refererade samtalerna ska förmedla övertalningsförsöken och kanske även en del av den lättnad jag erfor sedan en laddad undervisningssituation trots allt kom att utmynna i att eleverna arbetade. Alla övertalningssamtal fick ej sådan utgång. Här följer ett exempel.

L satte sig ner ett tag hos E och pratade.

E kunde inte förklara varför E inte jobbade.

- Jag är väl helt enkelt inte intresserad, sa E.

... efter ett tag vände E ryggen till och svarade inte.

I åk 8 får samtalen om undervisningen en annan inriktning. Eleverna kommer oftare med konstruktiva synpunkter på såväl läromedel som lärostoff. De är också benägna att tala om när någonting gått bra i undervisningen.

E bad att få läsa engelska.

L sa att det gick bra någon timme i veckan.

Vi talade om läroböcker och vi valde lärobok tillsammans.

E frågade vad vi skulle göra åt matten, var bekymrad och talade om att E inte kunde provräknetalen. Jag lovade hjälpa.

E bad att få lära sig fotografera, när vi talade om skolämnen.

- De andra i klassen har haft engelskprov, sa E. - Ska inte jag ha det? Jo, det gick bra.

- Jag vill vara lika långt som de och ha samma prov, sa E.

E berättade att några elever hade fortsatt diskutera religion. Jag blev förvånad.

- Det trodde du aldrig, sa E.

E hade gjort ett diagram, visade det stolt och sa:

- Nu ska du min själ inte säga att jag inte jobbar.

Naturligtvis sa jag inte det, utan berömde.

- Så här mycket har jag aldrig förr jobbat på SO, sa E. - Det var jättekul, fortsatte E.

E har kommit på att E nästa termin faktiskt skulle vilja läsa franska.

- Går det för sig?, sa E.

Jag sa att jag inte var bra på franska.

- Du kan väl läsa in en årskurs under sommaren, sa E.

Naturligtvis förekommer fortfarande övertalningssamtal i åk 8.

E började med att säga att E inte kunde och inte skulle kunna lära sig heller.

Jag blir irriterad och säger åt E att försöka på 10 exempel och därefter fråga.

E sa att han klarade allt, och var mycket nöjd.

- USCH så tråkigt, sa E, gjorde en övning, började på en ny och frågade om E fick fortsätta nästa timme.

- Nej, sa L, inte kan jag låta dig göra så tråkiga saker två lektioner i sträck. Men å andra sidan låter du inte så övertygande. Du strålar som en sol.

Fortfarande förekommer övertalningssamtal i åk 9, men de är inte längre så laddade. På något sätt förefaller det som om eleverna inte har något emot att bli övertalade. Innehållet i samtalen är inte längre centrerade kring problemet: "att arbeta eller inte arbeta", utan nu talar vi huvudsakligen om vad eleverna ska arbeta med.

E lämnade tillbaka boken E lånat och sa att den var jättebra och att L också skulle läsa den. L sa, att E skulle skriva en recension.

- Men sånt kan inte jag, sa E.

- Om jag också läser den, kan vi göra det tillsammans, sa L.

- Jättebra, sa E.

E1 blev irriterad över att E2 slapp göra vissa saker. E1 och L hade ett långt samtal där L förklarade för E1 att alla inte kunde göra samma saker.

- Det vet du mycket väl, sa L.

E1 blev lite stolt och sa: Ja, ja, jag förstår.

E ska räkna ekvationer och säger: Det här kommer jag aldrig att klara. Vi talar om att så brukar E säga inför nya moment, och därefter räknade E ekvationer med alla fyra räknesätten under resten av timmen.

På matten skulle E börja med geometri och efter en kvarts samtal om varför E skulle räkna geometri satte E igång.

- Min själ, nu kan jag det, sa E efteråt.

Men fortfarande förekommer samtal som inte leder till positiv undervisnings-situation.

E skerv åtta ord och sa sedan: Sådana här djävla ord kommer jag aldrig att använda, så jag gör inte fler.

- Det var synd, sa L, du har sex av de åtta rätt. Det är väl roligt att visa att man kan.

- Det skiter jag i, sa E och satte sig att jobba med en enkel ordkunskaps-bok.

(Samtalet handlar om rättstavningsprovet i standardprovet i svenska för åk 9.)

Samtalen om undervisningen refereras i avsikt att avspegla den utveckling i elevernas inställning till undervisningen som förefaller ske under högsta-diet. Den kommer ytterligare att belysas vid redovisningen av atmosfärkate-gorierna.

Tabell 41 visar hur många samtalstillfällen som innehållit temat organi-sation och betyg.

Tabell 41. Antal samtalstillfällen som innehållit temat organisation och be-tyg

Samtal om organisa-tion och betyg			
Åk	7	8	9
Antal	20	15	12

Antalet samtal om organisation och betyg är störst i åk 7. Särskilt många sådana samtal förekommer under period 3. Denna period har förut nämnts som just en organisationsperiod, varför det också är naturligt att många samtal med elever om organisation förekommer.

Samtalen handlar i stor utsträckning om uttagning till specialundervis-ning och var specialundervisningen ska äga rum - tillsammans med klassen el-ler på klinik. Även i dessa samtal kan en förändrad inställning hos eleverna skönjas. Följande samtal förekom i början av åk 7.

Eleverna undrade varför jag var med i klassen.

- Är det för att du ska se vem som ska gå på klinik, frågade de.

Jag förklarade att det främst var för att hjälpa eleverna i sjuan till-rätta så här i början av terminen.

Efter fjorton dagar frågade eleverna inte längre varför jag var med på lektionerna.

Jag bad E komma till kliniken för att vi i lugn och ro skulle kunna göra ett specialschemat till E med vissa timmars klinikundervisning.

- Jag ska fan inte gå på nån klinik, sa E.
 - Men du ville ju gärna följa med ner på svenskan, sa L.
 - Jamen, det var ju frivilligt, sa E.
- E kom och vi diskuterade schemat.

Efter ett tag in på terminen (se schema avsnitt 8.2) kom verksamheten på kliniken igång, och det motstånd som möjligen funnits försvann. Tvärtom kom elever och talade om att de önskade vara på kliniken under något speciellt ämne eller vid något särskilt tillfälle. Eleverna uppfattade ibland kliniken som en tillflyktsort, vilket gjorde att den regel som innebar att inga elever som inte hade formellt beslutad specialundervisning fick vara på kliniken, ofta måste betonas.

En elev valde inför åk 8 om från engelska särskild kurs till engelska allmän kurs för att få ha sin engelskundervisning förlagd till klinik (i särskilda kurser ges principiellt ingen specialundervisning på U-skolan).

E sa att E hade valt om till allmän kurs i engelska.

- Varför, frågade L.

- För att engelskläraren i särskild kurs talar så högt, svarade E och är beredd på att kohandla. - Jag har hellre engelska på kliniken och svenska i klassen än tvärtom. Men om jag ska ha svenska i klassen kommer jag inte att skriva några uppsatser. Ingen har med att göra vad jag tänker, sa E.

Motståndet mot att få undervisningen förlagd till klinik var fort övergående. Emellertid var det en överenskommelse på skolan, i enlighet med Lgr 69, att eleverna i möjligaste mån skulle undervisas i den vanliga klassen. Diskussioner om återgång till klassen fördes med eleverna i början av åk 8.

E frågade hur det skulle bli med E:s schema nu i år. E sa att E lovade gå på No och So i klassen om E fick ha engelska och fritt valt arbete (FVA) på kliniken.

L sa, att vad beträffar FVA var det tveksamt.

E berättade att E inte ville ha specialschemat utan önskade följa klassens schema.

Emellertid visade det sig att i vissa ämnen fungerade inte undervisningen i klassen för dessa elever, och som framgått av schema i avsnitt 8.2 hade de åter undervisning på klinik under period 2 i åk 8. Anledningar till detta förhållande kommer att diskuteras i avsnitt 12.8. I början av åk 9 hade eleverna inte samma önskan om att försöka gå i klassen.

E frågade när vi skulle börja ha undervisning på kliniken och var noga med att förvissa sig om att få svensk-, matematik- och engelskundervisningen förlagd till klinik.

- Hur ska vi göra med No?, undrade E. - Jag går bara inte dit.

- Vi får väl försöka anpassa ditt schema, sa L.

Under åk 9 blev eleverna på ett annat sätt än tidigare intresserade av sina betyg.

- Jag ska ha en fyra i svenska, sa E.

Tyvärr var elevernas ambitionsnivå inte alltid i paritet med deras förmåga. Detta kommer närmare att diskuteras i avsnitt 12.8. Här ges utdrag ur samtal som visar detta.

- Jag tycker jag ska ha en tvåa i matte och en trea i engelska, sa E.
 - Jag kan inte sätta en trea i engelska till dig, sa L. Därefter diskuterade vi asteriskbetyg, eftersom E läst avkortad kurs i engelska.
 - Jag har ju jobbat jättemycket, sa E och blev sur.
- Vi talade om en provräkning där E hade 4,5 poäng av 25 möjliga.
- Det kan inte vara sant, sa E.

Detta dilemma, att eleverna faktiskt ansträngt sig, men trots det inte lyckats särskilt bra kommer också att diskuteras närmare i avsnitt 12.8.

12.5 Resultat enligt analysen av samarbete

Samarbete i samband med undervisning kan delas upp i följande kategorier:

3. Samarbete i undervisning
4. Samarbete om undervisning
5. Samarbete om organisation och betyg

12.5.1 Kategoribeskrivningar

Kategori 3. Samarbete i undervisning.

Samarbetet i undervisningssituationerna består framför allt av kompanjonlärarskap, dvs två lärare är samtidigt i samma klassrum och ansvarar gemensamt för undervisningen. Även föräldrars aktiva deltagande i undervisningen kunde ha förts till denna kategori. I dagboken förekommer emellertid inget sådant samarbete.

Kategori 4. Samarbete om undervisning.

Då samarbetet bestått av gemensam planering och uppläggning av undervisningen och försiggått utanför klassrummet och inte i aktivt undervisande, har samarbetet förts till denna kategori. Hit har också förts samtal om undervisningen, även om syftet med samarbetet inte varit gemensam undervisning. Pedagogiska diskussioner, samtal om läromedel och metodiska frågor förs till denna kategori.

12.5.2 Redovisning

I tabellerna 42-44 visas hur många samarbetstillfällen som innehåller temana samarbete i undervisning, samarbete om undervisning och samarbete om organisation och betyg. Av tabellerna framgår med vilka befattningshavare samarbetet genomförts enligt följande sifferbeteckningar:

1. Sjukvårdspersonal
2. Psykologpersonal
3. Kurativ personal
4. Ämneslärare
5. Speciallärare, hemspråkslärare, yrkesvalslärare och lärarkandidater
6. Fritidspersonal och skolvårdinna
7. Skolledare
8. Personal på annan skola
9. Föräldrar

Tabell 42. Antal samarbetstillfällen som innehållit temat samarbete i undervisning

	Med vem									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	S:a
	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9
Antal teman	- 1 -	- 2 1	- - -	24 19 7	20 20 23	- - -	- - -	1 - 1	- - -	45 42 32

Av tabell 42 framgår att antalet tillfällen där jag och ämneslärare samarbetat i undervisningen sjunker med stigande årskurs. Det stämmer med förekomsten av kompanjonlärarskap (se schemat i kapitel 10). Samarbetstillfallen med partner med beteckningen 5 är tämligen lika över årskurserna. Det stora flertalet sådana tillfällen beskriver hur lärarkandidater deltagit i undervisningen. Mina handledaruppdrag var av ungefär samma omfattning under de tre läsåren.

I stort kan sägas att samarbetet med ämneslärarna bedrevs i det ordinarie klassrummet men det mesta samarbetet med lärarkandidaterna på kliniken.

Tabell 43. Antal samarbetstillfällen som innehållit temat samarbete om undervisning

	Med vem									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	S:a
	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9
Antal teman	1 - -	- - -	- 1 1	14 8 5	4 2 -	- - -	- - 1	2 - 1	12 8 2	33 19 10

Av tabell 43 framgår att samarbetstillfällena om undervisning sjunker med stigande årskurs. Intressant är att samarbete med föräldrarna och med ämneslärarna förekommer ungefär lika ofta. Påpekas bör att då det gäller samarbetet med föräldrar är det oftast jag som tagit kontakt. Vad beträffar samarbetet med lärarna är det ungefär lika ofta jag som ämnesläraren som varit den som initierat samarbetet.

Tabell 44. Antal samarbetstillfällen som innehållit temat organisation och betyg

	Med vem									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	S:a
	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9
Antal teman	1 1 -	- - -	- 3 2	15 21 7	3 2 -	- - -	13 6 9	2 - 1	2 - -	36 33 19

Samarbetet om organisation och betyg minskar med högre årskurs i omfattning liksom samarbetet om och i undervisning. När det gäller samarbetspartner är dessa vid flest tillfälle ämneslärare. Möjligen tyder detta på att det i första hand varit de berörda lärarna och jag som talat om och arrangerat un-

dervisningsgrupper. Då emellertid formella beslut fattas måste detta göras i samråd med skolledningen. Samarbetet mellan ämneslärare och speciallärare är lägst i åk 9. Då var vissa elevers behov av specialundervisning klarlagt, försök hade gjorts under åk 8 att undervisa eleverna i klassen, vilket misslyckades, och specialundervisningen igångsattes utan att föregås av t ex diagnostisering och gemensam planering. Eleverna var redan "klinikelever". Detta kommer att diskuteras i samband med redovisningen av "atmosfärvariablerna" i kapitel 13.

12.6 Jämförelse mellan positiv och negativ undervisningssituation

Variablerna positiv och negativ undervisningssituation innehåller delvariabler som i vissa fall är varandras motsatser. Nedan görs i diagramform en jämförelse mellan sådana motsatsvariabler.

Diagram 18. Antal situationer för delvariablerna 3.1, elev utför undervisningsaktivitet, och 4.1, elev utför ej undervisningsaktivitet
 — 3.1 Elev utför undervisningsaktivitet
 ---- 4.1 Elev utför ej undervisningsaktivitet

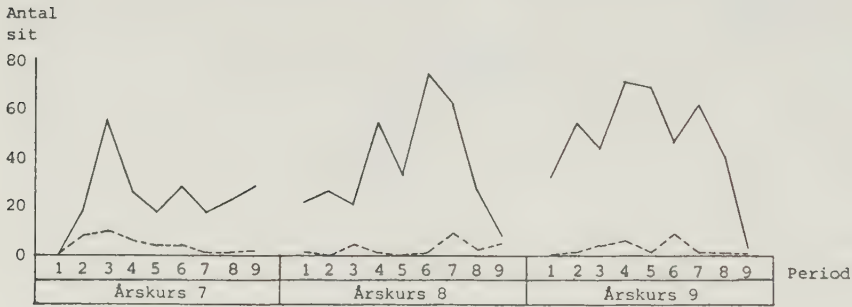
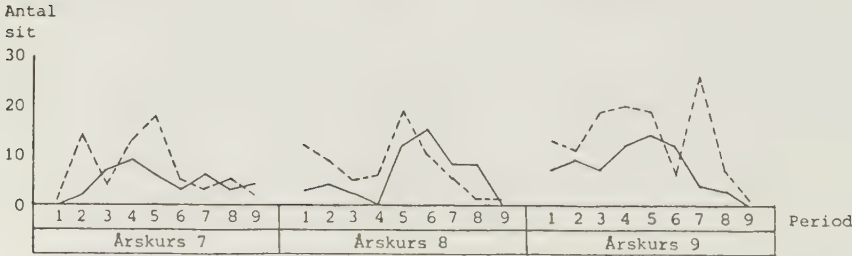


Diagram 19. Antal situationer för delvariablerna 3.3, positivt undervisningsresultat, och 4.3, elev klarar inte av
 — 3.3 Positivt undervisningsresultat
 ---- 3.4 Elev klarar inte av



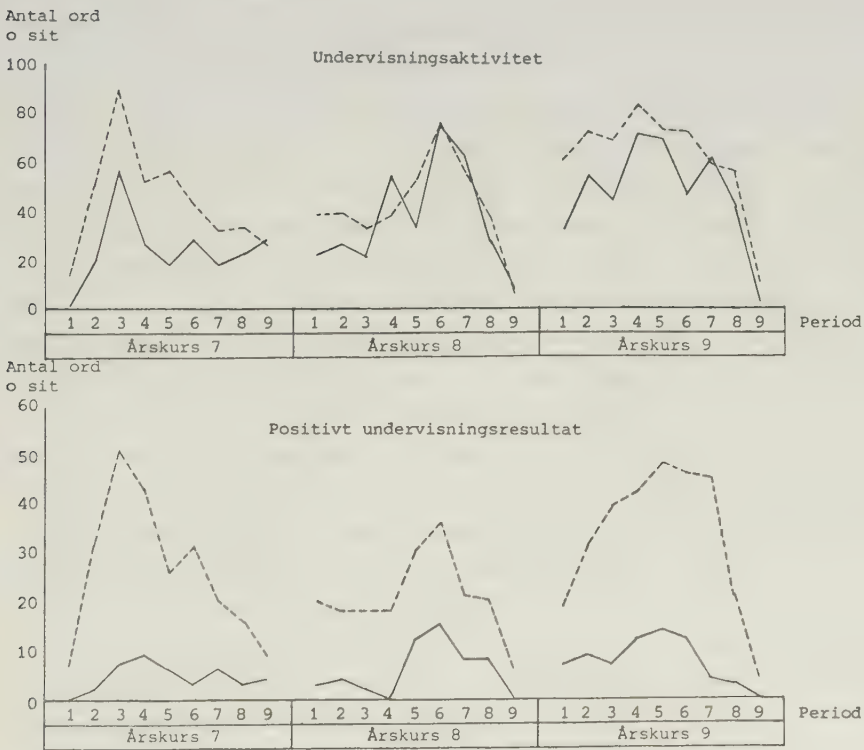
Vid jämförelserna av delvariablerna framgår att eleverna, trots att de oftare utför undervisningsaktiviteter i åk 9 än i åk 7, och trots att antalet tillfällen då elever ej utför undervisningsaktiviteter är tämligen kon-

stant över årskurserna, de positiva undervisningsresultaten inte ökar i den omfattning som vore önskvärt och kanske förväntats. Inte heller minskar antalet situationer där elever ej klarar av (delvariabel 4.3) med stigande årskurs. Krasst uttryckt: "Ju mer eleverna arbetar desto mer misslyckas de", i varje fall i åk 9. I diskussionsavsnittet kommer detta närmare att penetreras.

12.7 Jämförelse mellan ordanalysen och analysen av elevsituationer

En jämförelse mellan ordanalysens variabler undervisningsaktivitet och positivt undervisningsresultat och situationsanalysens delvariabler 3.1, elev utför undervisningsaktivitet och 3.3, positivt undervisningsresultat, görs nedan.

Diagram 20. Antal ord för variablerna undervisningsaktivitet och positivt undervisningsresultat och antal situationer för delvariablerna 3.1, elev utför undervisningsaktivitet och 3.3, positivt undervisningsresultat
— Situationsanalys
--- Ordanalys



Till skillnad från variablerna om frånvaro och för sen ankomst, vilka jämförts avseende de båda metoderna ordanalys och situationsanalys, är antalet situationer för variablerna undervisningsaktivitet och positivt under-

visningsresultat mindre än antalet ord under flertalet perioder (se avsnitt 11.4). De båda metoderna förefaller stämma bättre överens vad beträffar variabeln positivt undervisningsresultat än variabeln undervisningsaktivitet, vilket inte är förvånande med tanke på att de ord som ingår i ordanalysen för variabeln är ett begränsat urval av ord, där endast traditionella undervisningsaktiviteter beaktats (avsnitt 12.2), medan även andra aktiviteter kunnat identifierats i situationsanalysen. Variabeln positivt undervisningsresultat överensstämmer tämligen väl vad beträffar förändringar under läsåren.

12.8 Diskussion

Jämförelsen mellan variabler som tyder på att eleverna arbetar och variabler som tyder på att eleverna uppnår positivt resultat visade på ett tydligt sätt något som skulle kunna uttryckas som ett "specialundervisningens dilemma". Eleverna arbetar, tycker själv att de sliter men får liten lön för mödan i form av positiva resultat. Mest tydligt är detta i åk 9, där eleverna mer påtagligt genom t ex standardprov jämförs med andra elever. Detta dilemma diskuteras nedan med utgångspunkt i bl a provresultat och betyg.

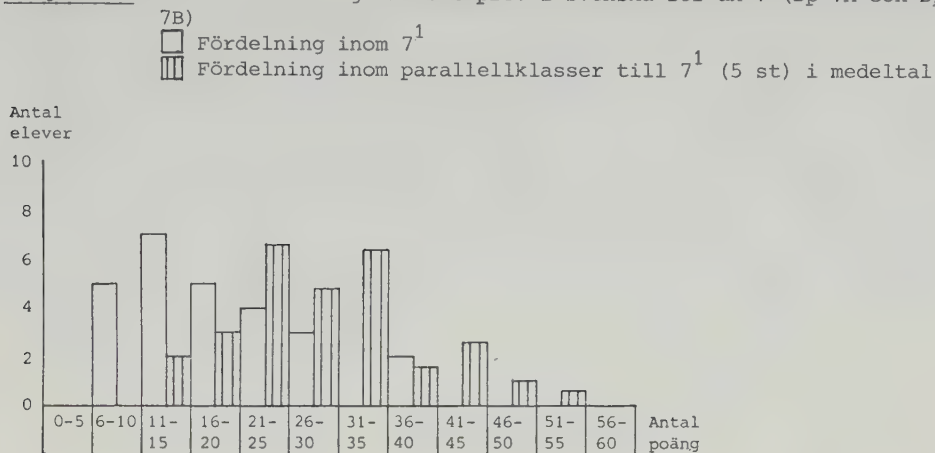
Ett annat dilemma är svårigheten att återanpassa elever till klassundervisning, något som enligt Lgr 69 är eftersträvänsvärt. Detta diskuteras, och några funderingar kring anledningar framförs.

I samband härmed tas kompanjonlärarskapet under skärskådande. Personliga funderingar noterade i dagboken refereras.

Som nämnts utnyttjades första tiden, ca 4 veckor under höstterminen i åk 7, till att dels hjälpa skolans nya sjundeklasser tillrätta i skolans lokaler, läsa schema o d, dels till eleviakttagelser i avsikt att rätt kunna fördela specialundervisningsinsatserna. Under denna period testades samtliga sjundeklasser med diagnostiska prov i svenska av svensklärarna. Proven var utgivna av Skolöverstyrelsen och bestod av två delprov, Dp 7A och Dp 7B. Dp 7A avsåg att mäta elevers förmåga att inhämta fakta ur text, uppfatta det väsentliga och dra slutsatser ur det lästa. Dp 7B avsåg att mäta elevernas förmåga att använda innehållsförteckning, register och ordförklaringar, avläsa diagram och tabeller samt skumläsa text. Sammanlagt omfattar proven 59 frågor. Nedan redovisas resultat på proven för klass 7¹ och medeltal för övriga sjundeklasser på U-skolan.

Det framgår av diagram 21 att klass 7¹ hade fler elever med färre antal rätt svar än övriga sjundeklasser i genomsnitt. Sju av de åtta eleverna E1-E8 hade färre än 15 rätt svar på proven, medan en elev hade 25 rätt. I de normer Skolöverstyrelsen gjort upp anses 0-18 antal rätt innebära, att eleverna har bristfälliga kunskaper i studietekniska färdigheter, och att dessa elever vid det fortsatta arbetet bör få tillfälle att öva "de mera elementära

Diagram 21. Resultat av diagnostiskt prov i svenska för år 7 (Dp 7A och Dp



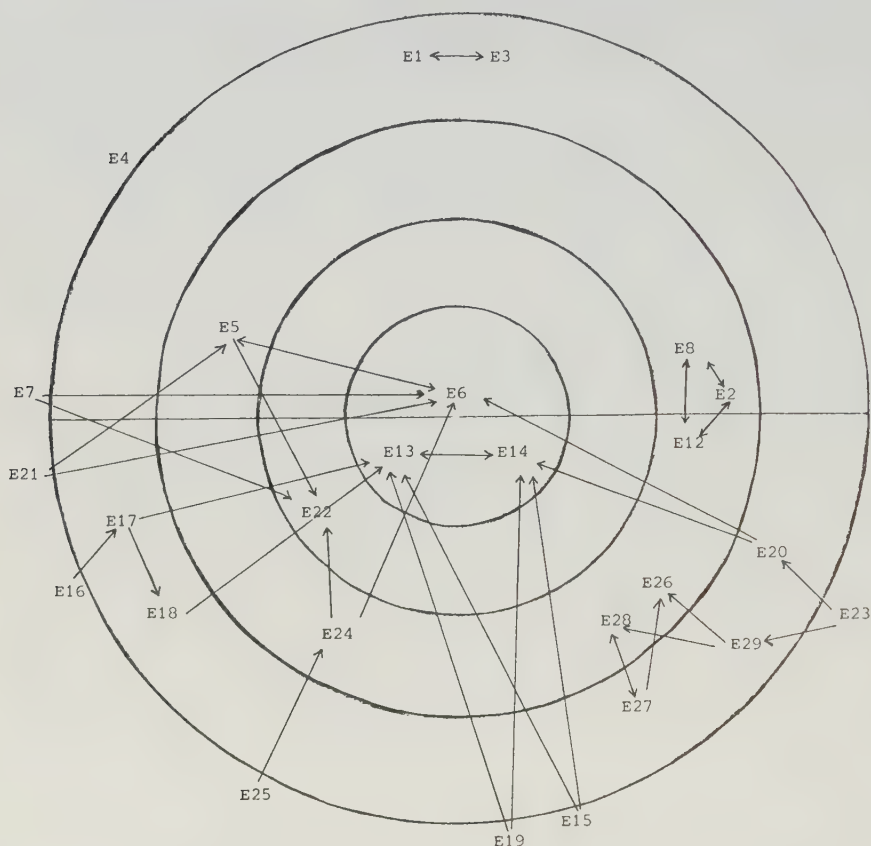
ra studietekniska färdigheterna i det dagliga arbetet", samt "erhålla för dem avpassade arbetsuppgifter". Likaså bör dessa elever "få syssla med lättare texter och arbetsmaterial" (Kungl Skolöverstyrelsen, u å). Som en parentes kan nämnas att ovanstående diagnostiska prov, Dp 7A och Dp 7B, numera ersatts av ett nytt läs- och skrivprov utarbetat av Almroth, Hersvall & Stiernholm (1981). De säger efter rundfrågning bland sex skolor bl a (s 23): "Det är alldeles uppenbart att man överallt anser att gängse läromedel måste tillrättaläggas om elever med läs- och skrivsvårigheter skall ha någon möjlighet att använda dem ..."

Dp 7A och 7B visade att ca 1/3 av eleverna i klass 7¹ hade behövt en tillrättaläggning av läromedlen. Som framgått av schemat i kapitel 10 blev en form av hjälp åt några av dessa elever, att de fick sin svenskundervisning förlagd till klinik, där vi kunde arbeta intensivt med läs- och skrivträning. Men vad hände med eleverna under de övriga 32 veckotimmarna?

På So-lektionerna gick jag in i klassen som speciallärare. De läroböcker som användes visade sig vara svåra att läsa för många av eleverna. So-läraren och jag sökte gemensamt efter läroböcker där texten var enklare, men där stoffet motsvarade det som fanns i de ordinarie läroböckerna. Det visade sig vara svårt att finna sådana. Dessutom var läromedelsanslaget förbrukat till de ordinarie läroböckerna. Vad som fanns var läroböcker för mellanstadiet och s k Bas-häften, dvs häften med mycket bildmaterial och liten textmängd.

Efter det första arbetsområdet i So, vilket handlade om jorden, gradnät och kartläsning och inte varit lätt att genomföra med de läroböcker som fanns, beslöt vi att via enkät fråga eleverna hur de önskade arbeta på So. Dessutom frågade vi eleverna om vem de önskade arbeta tillsammans med under grupparbeten. Av de 26 eleverna ville 12 elever i första hand ha grupparbete, 10 elever ville göra en tidning tillsammans med kamrater och 4 elever ville arbeta med läroboken och arbetsuppgifter till läroboken. Valet av ar-

betskamrat utföll som framgår av sociogrammet i figur 14.



Figur 14. Val av arbetskamrat under So:n i klass 7¹. E1-E29 betecknar elever. E1-E8 är elever som någon gång haft formellt beslutad specialundervisning

Eleverna E9, E10 och E11 finns inte med i sociogrammet, då de inte gick i klass 7¹. Det framgår av sociogrammet att de elever som någon gång hade formellt beslutad specialundervisning på högstadiet, dvs eleverna E1-E8 inte ofta blir valda till arbetskamrater. Undantag utgör E6 och i någon mån E5.

Ämnesläraren och jag grupperade eleverna efter deras önskemål, gjorde upp förslag till grupparbete och eleverna valde arbetsuppgifter. Nedan följer utdrag ur dagboken om hur arbetet fortgick:

Eleverna kallade på mig hela tiden, och när jag inte kom samlades en liten klunga bakom ryggen på mig, drog mig i tröjan och knackade mig på axeln.

När eleverna arbetar med olika saker är det synnerligen arbetsamt att räkna till.

Efter mycken möda och hjälp i form av "förprickning" i läroboken och högläsning för några elever, hade eleverna tagit reda på folkmängden i fyra av Västeuropas länder.

Jag hade fyra speciallärarkandidater och V hade två ämneslärarkandidater. Alla hade fullt upp att göra under So-lektionerna.

Eleverna har nu lämnat en tidning som handlar om Västeuropa. En del av tidningarna består nästan bara av de förslag till arbetsuppgifter som vi delat ut.

Det var en arbetsam tid för eleverna och oss att med hjälp av de läromedel som fanns arbeta med So-ämnena i början av åk 7. Det visade sig ganska snart att den form av undervisning som fungerade allra bäst var den, då ämnesläraren berättade för eleverna, visade bilder och filmer som följdes av diskussioner. Detta är inte förvånande med tanke på att så många elever hade bristande studietekniska färdigheter och svårt att förstå läroböckerna. Vetgirigheten var emellertid stor hos de flesta eleverna. Att "lyssna på fröken" var alltså även på högstadiet ett populärt sätt att inhämta kunskaper. Lindsten (1975, s 80-90) visade att denna aktivitet skattades mycket högt av lågstadieelever i ämnet hembygds kunskap. Förhållandet att undervisningen i So alltmer kom att bestå av katederlektioner, gjorde att min insats som speciallärare kom att få mindre betydelse. Vid slutet av höstterminen i åk 7 skrev jag:

Jag börjar fundera på om jag fortfarande behövs under So-lektionerna. Kanske räcker det om jag håller på denna termin.

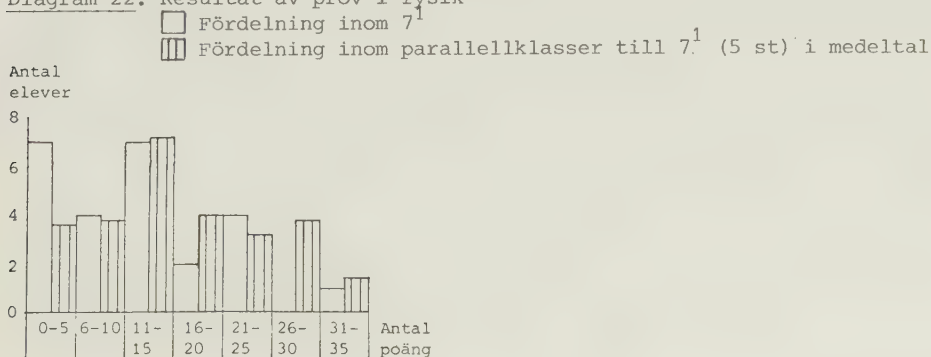
För de flesta eleverna fungerade So-undervisningen tillfredsställande under sista perioden på höstterminen, och det beslöts att jag skulle undervisa elever ur andra klasser under dessa lektioner. En elev ur 7¹ hade emellertid stor frånvaro, och denna skulle få sin So-undervisning förlagd till klinik.

I period 5 står i dagboken:

Både jag och V tycker det är synd (... att vi inte gemensamt längre ska undervisa 7¹ i So ...) för det har varit så trevligt att vara tillsammans med 7¹.

Vad beträffar No-ämnena fick organisationen av specialundervisningen ett annorlunda förlopp. Det visade sig att eleverna i dessa ämnen upplevde ännu större svårigheter än i So-ämnena. Svårigheterna dokumenterades bl a på No-prov. Diagram 22 visar provresultat för det första provet.

Diagram 22. Resultat av prov i fysik



Det visade sig att klass 7¹ hade fler elever med färre antal rätt än övriga sjundeklasser. Efter diskussion med skolledningen beslöts att jag skulle gå in i klassen och hjälpa till i No-undervisningen. Med anledning av detta skrev jag i dagboken:

Egentligen är det inte specialundervisning bara för att en speciallärare går in i klassen.

Jag uppfattade No-undervisningen som alltför teoretisk och läroböckerna som alltför svåra för många av eleverna. Det beslöts i samråd med No-lärarna, att jag skulle undervisa en grupp elever i No på klinik. Angående detta skrev jag i dagboken:

Tillsammans med V gick jag igenom arbetsområdet för att se vilka avsnitt som kunde strykas för min elevgrupp.

No-lärarna var oroliga över hur betygssättningen skulle ske när jag hade hand om vissa elever som ju då inte "kom med i statistiken" över prov, såvida jag inte hade samma prov på kliniken som man har i klassen för övrigt.

Jag sa att jag förmodligen inte kom att ha samma prov.

Faktum är, att jag i det läget inte hade funderat närmare över prov och provens innehåll. När det blev aktuellt visade det sig, att jag kunde utnyttja samma prov som övriga klassen gjorde men i en modifierad form. Jag markerade på proven de uppgifter som mina elever kunde klara, dvs uppgifter som berörde de moment vi hade arbetat med. Mina elever utförde dessa prov tillsammans med övriga klassen. I No-undervisningen arbetade vi huvudsakligen med stencilmaterial, vilket innehöll endast liten textmängd. I rapporten "Elevernas tre språk" (Holmberg, 1979) finns detta närmare beskrivet. Under större delen av vårterminen fortfor No-undervisningen för mina elever att bedrivas på klinik.

No-lärarna förser mig välvilligt med material och är nöjda med att jag tar hand om elevgruppen.

Kliniken fick en "basutrustning", men mycken apparatur, t ex gastuber, mikroskop och kemikalier, måste ändå hämtas från tredje våningen till första, där kliniken var belägen. I längden blev detta betungande, och en del apparatur föredrog vi att studera på No-institutionen. Ett arbetsområde, zoologisk orientering, försökte vi genomföra tillsammans med klassen. Det gick emellertid inte så bra.

E satt och läste om befruktning och talade högt och provocerande.
- Jag skiter väl i toffeldjur, menade E.

Resultatet av försöket blev att No-undervisningen för mina elever åter förlades till kliniken. Detta berodde inte endast på att eleverna hellre ville vara på kliniken än tillsammans med klassen. Det berodde också på att jag som speciallärare fann föga utrymme för specialpedagogiska åtgärder inom den ordinarie No-undervisningen. Jag hade inga möjligheter att påverka planeringen. Lärostoff, arbetsgång och tidsåtgång för olika moment var på för-

hand så hårt strukturerade, att förändringar syntes svåra att åstadkomma under pågående läsår.

Om vikten av att specialläraren deltar i planeringen av arbetet säger Arte (1982, s 20):

"Vid vissa arbetsmoment kan specialläraren gå in som kompanjonlärare - ej lärarassistent. Då är det givetvis nödvändigt att specialläraren är med redan på planeringsstadiet."

För elever som "skiter i toffeldjur" föreföll det nödvändigt att vara mer flexibel, såväl innehållsmässigt som metodmässigt, än som fanns utrymme för inom den ordinarie undervisningen.

Under läsårets sista moment, "Ekologi", vilket innebar bl a att eleverna gjorde en exkursion, försökte mina elever och jag åter vara tillsammans med klassen. En av mina elever sa:

- Jag ska inte med på nån exkursion och frysa. Jag är redan förkyld. Denna elev och ytterligare en av mina elever kom ej till exkursionen och deltog inte heller vid efterarbetet av den i klassen. Jag måste medge att jag erfor en viss kluvenhet vid försöken att vara tillsammans med mina elever i klassen.

Några elever verkade nöjda med att vara tillsammans med klassen och hade under läsåret förbättrat sin läsförmåga och studieteknik, så att förutsättningarna att klara den ordinarie undervisningen verkade vara goda, medan andra elever helt enkelt vägrade vara i klassen och uteblev från lektionerna. För en av eleverna arrangerades så, att medan jag var i klassen, satt denna elev på kliniken, slog i florán upp namn på växter som vi förut pressat, klistrade upp dem och skrev fakta om dem. Detta arbete utförde eleven självständigt.

Vad beträffar specialundervisningen i Sv för de elever i klass 7¹ som hade störst läs- och skrivsvårigheter, förlades den efter samråd med ämnesläraren huvudsakligen till klinik. Varje vecka diskuterade ämnesläraren och jag uppläggningsen av undervisningen. Vi försökte att så ofta som möjligt behandla samma moment, jag med utgångspunkt från läs- och skrivträning och med material anpassat till elevernas förmåga. Då aktiviteterna i klassen var av sådan art att mina elever skulle kunna klara av dem och få utbyte av dem deltog vi i klassen. Genom det kontinuerliga samarbetet visste jag alltid vad man gjorde i klassen och kunde göra motsvarande, något som verkade vara angeläget för eleverna. Jag hade intryck av att det var viktigare för eleverna att vi arbetade med samma moment som klassen än att vi var tillsammans med klassen. Ovan har tre olika modeller för samordnad specialundervisning beskrivits.

1. Specialundervisningen bedrivs helt på klinik. Specialläraren tar över ansvaret i ett ämne för en elevgrupp (No-undervisningen).

2. Specialundervisningen bedrivs såväl på klinik som med övriga klassen, vilket fordrar kontinuerligt samarbete mellan ämneslärare och speciallärare (Sv-undervisningen).
3. Specialundervisningen bedrivs i den ordinarie klassen, vilket fordrar gemensam planering och genomförande av undervisningen (So-undervisningen).

Faktorer som påverkar valet av modell har berörts, t ex elevönskemål, lärostoff, läromedel och samarbetet mellan vuxna.

Ekström har diskuterat olika organisationsformer inom specialundervisningen på mellanstadiet. Hon sammanfattar (1972, s 32):

"Eleverna föredrog specialundervisning i klinik framför specialundervisning i grupperum eller i klassrum därför att de där

1. lärde sig mest
2. arbetade lugnast
3. var minst störda
4. fick störst kontakt med specialläraren
5. fick bäst hjälp
6. kände mest gruppsamhörighet"

"Klasslärarna föredrog klinikform därför att den gav

1. större inlärnings effekt
2. mindre av störande moment"

"Specialläraren föredrar klinikformen därför att han

1. kan sammanföra elever med samma svårigheter från olika klasser
2. kan utnyttja material effektivare
3. inte behöver störa/störas vid tal- och läsövningar och vid genomgång av nya moment
4. får bättre kontakt med eleverna
5. anser sig vara till störst nytta vid speciallärarutbildningens praktikutbildning"

I Elevsynpunkter på skolk och skolgång (Hector & Ohlsson, 1974) som gäller högstadiееlever framgår att av de 24 intervjuade eleverna vilka alla hade skolkat mer än en dag, hade 18 någon gång under sin skoltid gått i klinik (s 100):

"Samtliga dessa elever är positiva till klinikundervisningen. Förutom att det är bra och roligt i kliniken så tycker de att man lär sig mer p g a att elevgruppen är liten, läraren ger mer hjälp och är mer förstående än andra lärare. Dessutom är det lugn och ro i kliniken."

Vad beträffar högstadielärarnas inställning till olika organisationsformer visade Elam vid ett försök 1968, att framför allt högstadielärare tyckte att undervisningssituationen blivit svårare vid kompanjonlärarskap än vid klinikundervisning (Dvoretzky, 1971, s 10). I en undersökning om lärarsynpunkter på specialundervisningen (Röhr, 1974) visade det sig att drygt hälften av högstadielärarna bedömde klinikundervisning som den mest värdefulla formen av specialundervisning. Dock ansåg de lärare som hade erfarenhet av kompanjonlärarundervisning att denna form var positiv. Dessa lärare ansåg även att för elever med störande beteende, elever med inlärnings svårigheter och invandrarelever var det angeläget att såväl hjälp direkt i undervisningen som på klinik kunde ges. Tre fjärdedelar av de klinikundervisade eleverna ansåg att klinikundervisningen var positiv. Ingen elev var negativ.

Magne säger om specialundervisningens organisation (1973, s 225):

"Det är mycket som talar för att specialläraren arbetar effektivare i ett avskilt utrymme, där han handleder ett fåtal elever vilka har svårigheter av ungefär samma art. Den egentliga behandlingen i steg 1 bör alltså förläggas till 'klinikrum'."

Med "steg 1" avses den begreppsmässiga inläringen i matematik, som kommer till stånd genom stark konkretion och individualisering, och som är ytterst väsentlig för elever med matematiksvårigheter. Mina elever utgjorde inte en homogen elevgrupp vad beträffar skolsvårigheterna. Det var i stor utsträckning nödvändigt att individualisera, och när det gällde matematiksvårigheter var uppdelningen i allmän och särskild kurs inte tillräcklig. Detta visade sig emellertid först i åk 8, där jag fick hand om en elevgrupp i matematik (se schemat i kapitel 10). Även färdighetsträningen, av Magne benämnd "steg 2" i matematikundervisningen (s 224-225), försiggick i kliniken för denna elevgrupp. Här hade andra faktorer än de direkta matematiksvårigheterna betydelse. T ex kunde det vara känsligt för en enskild elev att i den stora klassen öva grundläggande additionsfärdigheter medan övriga klassen arbetade med betydligt mer avancerade uppgifter.

Hellblom & Helldin har genom en intervjuundersökning jämfört elever, som fått specialundervisning i särskild undervisningsgrupp, med elever, som fått specialundervisning i form av samordnad specialundervisning. De konstaterar (1982, s 69):

"Utifrån vårt undersökningsresultat betonar vi ... att båda grupperna upplever en otillfredsställande skol- och fritidssituation."

De säger vidare (s 70):

"På intet sätt löser en integrering alla problem. Även de elever som varit integrerade upplever enligt de svar vi fått sin situation många gånger som hopplös."

I en enkätundersökning angående lärarnas arbetsmiljö (Löfgren, 1980, s 28) visar det sig att 26% av de tillfrågade lärarna anser att deras arbetssituation skulle förbättras mycket om speciallärare eller lärarassistent samarbetar med läraren i klassrum, 46% anser att arbetssituationen skulle förbättras något och 28% att arbetssituationen inte alls skulle förbättras. Om däremot speciallärare eller lärarassistent arbetar med elever i mindre grupp i annat utrymme anser 48% av lärarna att deras arbetssituation skulle förbättras mycket, 40% något och 12% inte alls. 75% av lärarna anser att större möjligheter att placera en elev i mindre grupp skulle förbättra lärarnas arbetssituation. Löfgren skriver (1980, s 29):

"Lärlarlagstanken är speciellt män och äldre kvinnor negativa till. Däremot är många lärare positiva till att placera elever i mindre grupper och att sortera ut de elever som har svårigheter till en speciallärare."

Vidare framgår (s 51) att lärare på en traditionell skola vill ha större möjligheter att placera elever i mindre grupper än lärare på en s k öppen

skola. U-skolan är som nämnts (avsnitt 6.2.3) en traditionell skola. Möjligen beror den negativa inställningen till lärarlagstanken på följande (Mogård, 1981, s 159):

"Många lärare blev rädda för att de skulle tvingas in i nya arbetsformer. Om man går till texterna ska man se att där finns uttalanden att det vore till fördel för arbetet i skolan med ökad samverkan mellan lärare och annan personal. Men samtidigt poängteras det att en verklig samverkan inte kan uppnås genom tvångsåtgärder, de måste växa fram mellan människor som anser sig kunna ha nytta och glädje av att samarbeta."

Ett samarbete i klassrummet som gav sådan nytta och glädje kunde på U-skolan etableras mellan mig och några av lärarna, medan andra ansåg att de hade mest nytta av specialundervisningen om den försiggick på klinik. Min egen inställning, vilken möjligen redan framkommit, är att i de fall ämnesläraren och specialläraren "är på samma våglängd", dvs har samma inställning till elever och undervisning, är det stimulerande och givande och även bra för eleverna att undervisningen kan ske tillsammans med kamraterna, åtminstone ibland. Men om kompanjonlärarskapet inte innebär att specialläraren deltar i planeringen och uppläggningsen av arbetet, vilket tyvärr är vanligt, torde de specialpedagogiska åtgärderna bli eftersatta, och elever med särskilda behov missgynnas. I detta sammanhang vill jag referera en personlig fundering från dagboken, som berör urvalet av stoff. Jag föreslog att man i ett ämne skulle göra ett annat urval av lärostoff än det man brukade göra, ett mer konkret och verklighetsnära för eleverna i 7¹. Detta upptogs inte väl och jag skriver:

Emellertid tyckte jag att det var synd att bråka om det nu, när vi äntligen efter ett års ansträngningar har börjat samarbeta.

Det samarbete jag därvid åsyftar är att jag fick synpunkter på uppläggningsen av undervisningen för den elevgrupp jag hade hand om i ämnet och därtill förstågs med utrustning.

Hur gick det då för klass 7¹ med tanke på betyg i åk 7? Tabell 45 visar vissa betygsgenomsnitt.

Tabell 45. Betygsmedeltal för 7¹, parallellklasser och samtliga sjundeklasser på U-skolan

	7 ¹	Parallellklasser						Samtliga
Sv	2,63	2,65	2,97	2,93	2,63	2,70*		2,75
So	3,12	2,81	2,97	2,83	3,30	2,68*		2,95
Bi	3,48	2,81	3,30	3,00	3,26	2,72*		3,10
Ke	3,26	2,69	3,40	2,83	3,00	2,84*		3,00
Fy	3,19	2,96	3,37	2,83	2,96	2,84		3,03

* En elev erhöll ej betyg.

Det framgår av tabell 45 att eleverna i klass 7¹ hade jämförelsevis lågt betygsmedelvärde i Sv, medan de i förhållande till de andra sjundeklasserna

på U-skolan hade högt i de samhälls- och naturorienterande ämnena. Detta tyder på att eleverna i 7¹, trots att de jämfört med andra sjundeklasser hade bristfälliga studietekniska färdigheter och sämre läsförmåga, väl kunnat tillgodogöra sig den undervisning de fick, dvs i So-undervisning av ämneslärare och speciallärare i kompanjonlärarskap och i No-undervisning i två grupper av ämneslärare och speciallärare. De goda resultaten i So och No torde inte enbart bero på att eleverna förbättrat sina kunskaper i Sv.

Bl a med tanke på att eleverna i klass 7¹ lyckats väl i de naturorienterande ämnena beslöts att alla elever skulle undervisas tillsammans av ordinarie ämneslärare i åk 8. Dock fördelades resurserna på skolan på sådant sätt, att möjligheter förelåg för ämneslärarna att, förutom att av 6 åttondeklasser bilda 7 undervisningsgrupper, bilda ytterligare en undervisningsgrupp. Det kan nämnas att den extra resursen erhöles av det s k SÅS-anslaget. SÅS står för "särskilda åtgärder på skolområdet" och har sitt ursprung i en skrivelse till regeringen den 28 januari 1973, där lärarorganisationerna hemställde om att 10 miljoner kronor skulle anvisas för olika kortsiktiga åtgärder på skolområdet. Man ville framför allt ha möjligheter att snabbt åtgärda akuta problem i storstadsskolor. Läsåret 1973/74 var SÅS-anslaget 15 miljoner kronor och till läsåret 1977/78 hade det successivt stigit till 59 miljoner kronor. U-skolans kommun disponerade under åren ca 10% av anslaget (Lindh, 1977, s 3).

Någon liten grupp bildades emellertid aldrig. Anledningen till detta vet jag inte. För några elever hade en sådan grupp nog varit behövlig, då två av eleverna inte deltog i No-undervisningen under åk 8 i klassen.

I So återupptogs kompanjonlärarskapet i åk 8. En av anledningarna var att eleverna hade bytt lärare, och eftersom jag kände dem kunde min närvaro under ett övergångsskede underlätta för såväl dem som för den nya läraren. Jag visste hur eleverna var vana att arbeta och skulle kunna hjälpa till vid planeringen av undervisningen. Kompanjonlärarskapet fortgick under läsåret under vissa veckotimmar (schema kapitel 10).

I Sv bibehölls under åk 8 den organisation som vi arbetat efter under åk 7. Några elever återgick dock till klassen. Tabell 46 visar betyg från höstterminen och vårterminen i åk 8.

Det framgår av tabell 46 att ett litet antal elever ur 8¹ och även ur parallellklasserna inte erhöles betyg i samtliga ämnen. Det framgår också att i förhållande till övriga åttondeklasser har betygsgenomsnittet för 8¹ sjunkit i de ämnen som redovisats. Särskilt lågt är det i svenska. Specialundervisningen har inte haft någon synbar effekt på betygen. Möjligen hade den betydelse för No-undervisningen i åk 7, då elevernas genomsnittsbetyg var högre i förhållande till parallellklassernas. Som redan nämns arrangerades

Tabell 46. Betygsmedeltal för 8¹, parallellklasser till 8¹ och samtliga åttondeklasser på U-skolan

	8 ¹		Parallellklasser										Samtliga	
	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt
Sv	2,59	2,61*	3,07	3,11	3,30	3,50	3,03	3,07	2,96	2,96	3,11	3,07	3,01	3,05
So	2,93	3,04*	3,04	3,11	3,17	2,61	2,83	2,93	3,07	2,56	2,85	2,81	2,98	2,84
Bi	2,93*	3,25***	3,30	3,26	3,43	3,63*	3,10	3,26*	3,30	3,27	2,92**	2,84*	3,16	3,25
Ke	2,93**	2,71***	3,33	3,22	3,13	3,21	2,86	3,00	2,96	3,08	2,54*	2,33	2,96	2,93
Fy	2,75*	2,80**	3,07	2,81	3,59*	3,54	2,76	3,04	2,85	2,73	2,64**	2,23*	2,94	2,86

* En elev erhöill ej betyg.

** Två elever erhöill ej betyg.

*** Tre elever erhöill ej betyg.

ingen specialundervisning i No-ämnena i åk 8, vilket medförde att vissa elever uteblev från lektioner i dessa ämnen. Två av dessa elever fick under åk 9 anpassad studiegång och hade ingen No-undervisning. Under dessa lektioner hade en av eleverna engelska på klinik.

Någon specialundervisning i form av kompanjonlärarundervisning förekom inte i åk 9. En elevgrupp hade svensk-, engelsk- och matematikundervisningen förlagd till klinik. I tabell 47 visas betygsgenomsnittet för åk 9. I So-ämnena gavs fr o m i åk 9 betyg i de olika ämnena religionskunskap, samhällskunskap, historia och geografi.

Tabell 47. Betygsmedeltal för 9¹, parallellklasser och samtliga niondeklasser på U-skolan

	9 ¹		Parallellklasser										Samtliga	
	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt	Ht	Vt
Sv	2,64	2,74	3,20	3,08	3,48	3,59	2,96	3,04	3,13**	3,30	3,04	3,00	3,08	3,13
Re	2,85**	3,11	3,16	3,12	3,52	3,56	3,07	3,11	2,96**	3,26	2,96	2,89	3,09	3,18
Sk	2,77**	3,15	3,24	3,24	3,41	3,48	2,93	3,29	2,96**	3,12	2,92	2,96	3,04	3,21
Hi	3,08**	3,19	2,92	3,04	3,44	3,56	3,11	3,21	2,96**	3,30	2,96	2,83	3,08	3,19
Ge	3,00**	3,07	3,04	3,16	3,52	3,56	3,25	3,32	3,08	3,43	2,92	2,92	3,14	3,24
Bi	2,80**	2,84**	3,20	3,38*	3,54*	3,63	3,04	3,15*	3,23	3,48	3,05**	2,75	3,14	3,21
Ke	2,68***	2,64**	3,08	3,08*	3,27*	3,15	2,85*	3,15*	3,33**	3,23*	2,57*	2,67	2,96	2,99
Fy	2,96**	3,20**	3,04	3,24	3,52	3,56	3,07	3,11	3,08	3,30	2,58	2,63	3,04	3,17

* En elev erhöill ej betyg.

** Två elever erhöill ej betyg.

*** Tre elever erhöill ej betyg.

Betygen från vårterminen i åk 9 är intressantare än de övriga i så motto, att svenskbetyget är baserat på standardprov. Det framgår av tabell 47 att eleverna i 9¹ hade lägst genomsnittsbetyg i svenska av samtliga niondeklasser. Det framgår också att i de redovisade ämnena utom biologi och kemi har dessa elever över 3,0 i genomsnitt och att i ämnena religionskunskap, samhällskunskap, historia och fysik klassens genomsnitt ligger nära genomsnittet för samtliga elever. Eleverna i 9¹ har alltså fortfarande förhållandevis sämre kunskaper och färdigheter i svenska men klarar trots detta undervisningen i de flesta orienteringsämnena väl.

Det framgår också av tabell 47 att tre elever inte erhöill betyg i samtliga naturorienterande ämnena. Dessa elever hade som nämnts anpassad studiegång, den ena eleven inom skolan och den andra i form av 5 vtr undervisning i kombination med arbete utanför skolan. Eleven som hade anpassad studiegång inom skolan fick fullständigt avgångsbetyg från åk 9 och blev alltså behörig att söka till gymnasieskola, medan så inte var fallet för den andra eleven. Så här i efterhand kan jag kanske tycka att specialundervisningen i No borde ha fortsatt även i årskurserna 8 och 9. Att döma av betygen i tabellerna och av det antal som ej fick betyg förefaller det som om behov inom årskursen fanns att arrangera specialundervisning i No-ämnena.

Vad var det då som gjorde att eleverna i vissa fall hade svårare att klara av No-undervisningen än So-undervisningen? Vari bestod de specialpedagogiska åtgärderna i No-undervisningen i åk 7? Svaret på den första frågan har redan berörts. So-undervisningen var till stor del baserad på att läraren berättade för eleverna. Eleverna tyckte om katederundervisning och tillgodo-gjorde sig den. Så småningom, men långsamt, lärde sig eleverna olika studietekniska färdigheter. I den mån ur läsbarhetssynpunkt enklare texter fanns, utnyttjades dessa. Bildband, filmer, ljudband, kartor och andra åskådningsmaterial användes flitigt. Dessutom fanns gott om tid för diskussioner och samtal.

No-undervisningen på kliniken var också präglad av muntliga genomgångar. Då gruppen skulle laborera var vanligtvis gången den, att vi först utförde laborationen tillsammans, under det att vi ritade vad vi gjorde och antecknade några rader som stöd för minnet. Därefter utförde eleverna samma laboration en eller kanske flera gånger. Lektionen därpå inleddes vanligtvis med att någon eller några elever ånyo gjorde laborationen som demonstration eller kanske ritade och berättade hur den gått till. Eftersom vi inte gjorde alla de laborationer man gjorde i klassen, hann vi arbeta på detta lite mer tidsödande sätt.

Som en parentes kan nämnas att de brister i stavningen som uppenbarades kunde bearbetas under svensklektionerna. Vi försökte att inte införa alltför många nya och svåra ord vid samma "No-tillfälle". Vissa ord, som ansågs fundamentala, valdes ut och skrevs upprepade gånger, ofta på skrivtavlan, vilket eleverna tyckte var roligt. För vissa elever blev det något av en sport att överraska mig med svåra ord.

I dag sa E "kondensation" redan när E såg mig i korridoren.

E talade om för de andra att den barometer som vi hittills hade benämnt "den runda barometern" egentligen hette "aneroidbarometer".

För mig gällde det att försöka komma ihåg vilka ord de enskilda eleverna kunde och låta dem utnyttja orden. Urvalet av dessa facktermer gjordes inte

efter några strikta principer. Emellertid var det en strävan hos mig att efter varje lektion ha introducerat något nytt ord. Inte bara med tanke på att eleverna därmed utökat sitt ordförråd, utan också för att eleverna i den lilla gruppen på förfrågan från klasskamraterna skulle kunna säga:

- I dag har vi gått igenom "kondensation".

- Vi har pratat om aneroidbarometer.

Möjligen kan den No-undervisning som sålunda bedrevs på kliniken betraktas som någon form av "skyddad verkstad". Eleverna lyckades väl, arbetstakten var lägre än i klassen, stoffet var mindre omfattande. Kanske skulle jag på ett tidigt stadium målmedvetet ha strävat efter att anpassa min undervisning till den som eleverna kom att möta i åk 8, när de åter undervisades tillsammans med övriga elever. Där förväntades eleverna kunna ta del av skriftliga laborationsanvisningar, ofta ur läsbarhetssynpunkt svåra, arbeta självständigt i laborationsgrupper om tre elever, arbeta i en betydligt högre arbetstakt samt inhämta en större mängd lärostoff. Att eleverna på kliniken lyckades väl i jämförelse med övriga elever kan förutom de specialpedagogiska åtgärderna bero på att det fanns övriga elever i klassen som tyckte att den ordinarie undervisningen var svår. - Jag fattar ingenting, sa E, som undervisades i klassen och kom till mig och bad att få ingå i den lilla gruppen. Kontrasten mellan klinikundervisningen och klassundervisningen var stor. För de elever som haft No på klinik under större delen av åk 7 sjönk betygen under åk 8. Tabell 48 visar betygsgenomsnittet för elever som hade No-undervisning förlagd till klinik under åk 7 (6 elever) men ej under åk 8. I åk 7 satte jag betygen. Dessa överensstämde med resultat på de gemensamma prov man haft i årskursen. I åk 8 satte No-lärarna betyg för dessa elever.

Tabell 48. Betygsgenomsnitt för elever som haft No-undervisning på klinik i åk 7 men ej i åk 8

	Vt åk 7	Ht åk 8	Vt åk 8
Bi	2,4	1,8 [*]	2,0 ^{***}
Ke	2,2	2,3 ^{**}	2,2 [*]
Fy	2,6	2,2 [*]	2,0 ^{**}

* En elev erhöll ej betyg.

** Två elever erhöll ej betyg.

*** Tre elever erhöll ej betyg.

Det visade sig alltså att eleverna inte klarade av klassundervisningen lika väl. För några av dem betydde återgången till klassen som nämnts att de helt enkelt uteblev från No-undervisningen. När det gäller ämnet Sv, där ju specialundervisningen mestadels bedrevs på kliniken, kunde konfrontationen med ordinarie lärostoff uppskjutas till åtminstone åk 9. Tills dess kunde eleverna arbeta precis på den nivå som var lämplig för dem och i sin egen

takt. Emellertid, och nu måste jag göra en utveckling, ansökte eleverna preliminärt till gymnasieskola på höstterminsbetyget i åk 9, och därvid konkurrerade eleverna i stort sett på samma villkor som övriga elever, dvs betygen var utslagsgivande. Då, om inte förr, ställdes rättvisekraven på sin spets.

Tillspetsat skulle detta "specialundervisningsdilemma" kunna beskrivas så här: Under läsårets gång anpassas undervisningsmetoder, läromedel, arbetstakt etc efter enskilda elevers förmåga, intressen och anlag bl a för att öka elevernas självförtroende och därmed på sikt också deras kunskaper och färdigheter. Vid varje terminsslut i åk 8 och 9 måste verkligheten ses i ögonen. Trots att eleverna alltså arbetat och lyckats med de anpassade arbetsuppgifterna, måste de upplysas om att i jämförelse med övriga elever i årskursen kan de ofta mindre, har hunnit mindre och kan alltså inte påräkna höga betyg. Även om naturligtvis målet är att eleverna ska lära känna sig själv och sin förmåga, acceptera sig själv och sin förmåga, är detta en process som tar tid, och betygssättningen kan inverka menligt på elever som har tendenser till dåligt självförtroende. Jag tror inte att lösningen är en betygsfri skola, men det har ibland känts frestande att till betygsblanketten foga ett brev, där elevens arbetsvillighet, punktlighet, humor, omtänksamhet och andra icke-betygssatta kvalitéer omnämns.

Min strävan att förmå eleverna med bibehållet självförtroende bli medvetna om sina begränsningar och förutsättningar kan vara en förklaring till att eleverna i åk 9 i synnerhet får ut förhållandevis lite positivt resultat av sitt nerlagda arbete. Jag anpassade inte undervisningen till elevens förmåga i lika hög grad som förut. Vad har eleverna tyckt vara svårt? Vad har de misslyckats med? Bl a följande moment är nämnda i dagboken för åk 9.

- Svenska: har ingenting att skriva om, blev bara tre rader, skriver inte stor bokstav, skriver inte hela meningar, kan inte vokalerna, stavar illa, förstår ej läroboken, kan inte slå i ordlista, förstod ej vad som lästes upp på bandet.
- Matematik: kan ej multiplikationstabellen, har svårt med enhetsbyte, area-beräkningar går ej, hoppar över potenser, algebra, förstår ej decimaltecknets betydelse, kan inte låna vid subtraktion, procent-räkning är besvärlig.
- Engelska: kan inte använda a och an rätt, böjer to be fel, förstår inte texten i boken, har svårt lära sig glosor, böjer substantivet i stället för adjektivet vid komparation.

För någon elev var det mesta som hörde till kursen i åk 9 svårt; läroböcker, matematikmoment, prov etc. Jag har i det föregående medvetet underlåtit att ge bakgrundsinformation om enskilda elever p g a risken för identifikation. Emellertid vore det ofullständigt och missvisande att inte nämna att en av de elever som oftast är nämnd i samband med svårigheter i undervisningssituationerna var en elev som på mellanstadiet gått i hjälpklass och alltså under högstadiet integrerades i normalklass.

Av de resultat som framkommit om undervisningen inom specialundervisningen att döma, har de kompensatoriska åtgärderna inte lett till att eleverna inom specialundervisningen generellt klarar sig bättre i förhållande till övriga klasskamrater ju längre tid specialundervisningen pågått. Emellertid vet man ingenting om hur eleverna klarat sin skolgång utan specialundervisning.

12.9 Sammanfattning

Såväl de resultat som erhöles genom ordanalysen som de resultat som kom fram vid analysen av elevsituationer tydde på att eleverna arbetar med sina undervisningsuppgifter alltmer ju högre upp i årskurserna eleverna kommer. Det visade sig dock att de positiva undervisningsresultaten inte ökade i samma omfattning, medan däremot negativa undervisningssituationer ökade. Detta kan möjligen tyda på att kraven ställda av mig, nämligen kursplanekrav och rättvisekrav, ökar med högre årskurs.

Organisationen av specialundervisningen har diskuterats utifrån tre modeller: kompanjonundervisning, klinikundervisning och såväl kompanjon- som klinikundervisning.

Vad beträffar samarbete i undervisning sker detta huvudsakligen med ämneslärare och lärarkandidater, med ämneslärare mest i årskurserna 7 och 8 och med lärarkandidater ungefär i lika stor utsträckning under de tre årskurserna. Samarbete om undervisning är vanligast i åk 7 och avtar med stigande årskurs, vilket skulle kunna tyda på att kompanjonlärarskapet medför samarbete såväl i som om undervisning, medan klinikundervisningen är en tämligen samarbetsfattig undervisningsform.

Samarbete om organisation sker företrädesvis med ämneslärare, mindre i åk 9, då eleverna redan är uttagna till och etablerade på klinik, än i övriga årskurser. Samarbete med skollädaingen sker företrädesvis under läsårens tre första perioder. En möjlig förklaring är att då fattas formella beslut om organisation. Det bör påpekas att endast spontant samarbete hittills redovisats.

De något nedslående resultaten angående specialundervisningens effekter på positiva undervisningsresultat kan förhoppningsvis kompenseras av vinster då det gäller positiv atmosfär.

13. ATMOSFÄR

Med atmosfär avses såväl den atmosfär som uttrycks genom en enskild elevs eller lärares sinnesstämning som den som kommer till uttryck genom förhållandet mellan individer. Andra ord kunde ha valts, t ex anda eller klimat. Genom exemplifieringarna torde innebörden av ordet atmosfär framgå.

Nedanstående kategorier ingick vid analysen av atmosfär:

Ordanalysen:

Positiv atmosfär

Negativ aktivitet och atmosfär

Analysen av elevsituationer:

Positiv atmosfär

Negativ atmosfär

Analysen av lärarsituationer:

Funderingar kring atmosfär

Analysen av samtal:

Samtal om atmosfär

Analysen av samarbete:

Positiv informationsspridning

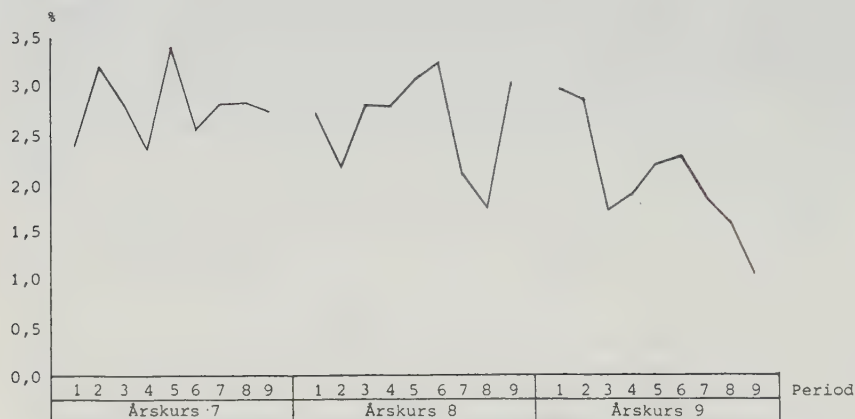
Samarbete kring problem utanför frånvaro, elevs hälsotillstånd och undervisning

13.1 Resultat enligt ordanalysen

Ruta 9. Ord som tyder på positiv atmosfär

aktiv, alerten, angelägen, anstränga, arbetsvillig, belåten, deltaga, ena, engagera, flitig, fnittra, fröjd, fångsla, följa med, försöka, förtjusning, gemensam, glad, gå med, gärna, härlig, intresse, iver, komma med, kram, kul, le, lek, leva, lycklig, medverka, motivation, mysig, nöjd, pigg, roligt, samarbete, samförstånd, skratta, snäll, tacksam, ta hand om, tillsammans, trevlig, trivs, uppspelt, vara med, vill, vänlig, överens

Diagram 23. Ord som tyder på positiv atmosfär i procent av samtliga ord



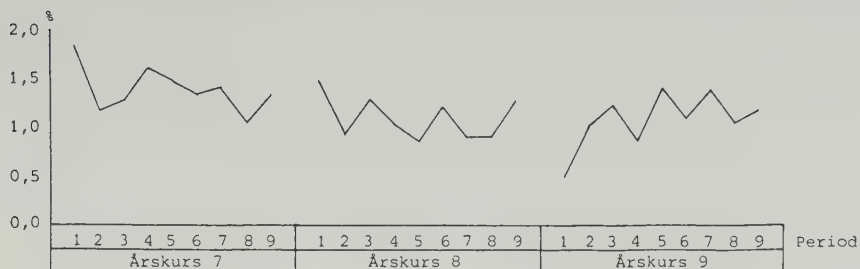
Den procentuella andelen ord som tyder på positiv atmosfär varierar inom och mellan årskurserna. Störst är andelen i åk 7 och minst i åk 9. Noteras kan den stora andelen under period 9 i åk 8. Det var under denna period lägerskolan ägde rum. Under vårterminen i åk 9 är andelen ord som minst.

Ruta 10. Ord som tyder på negativ aktivitet och atmosfär

aggressiv, arg, avundsjuk, beklämd, bekymrad, besviken, besvärlig, blyg, botten, bråk, butter, darra, djävel, dum, dålig, enahanda, ensam, fan, fara runt, fel, flamsa, fånig, förföljd, förgrymmad, förvirrad, generad, glyttig, gråta, gräla, gå runt, helvete, hot, håglös, idiot, jagad, jädra, jättejobbig, konflikt, ledsen, loj, lättretlig, lättstött, misslyckad, missnöje, misstag, motarbete, motstånd, motvärn, nedslående, negativ, nervös, ointressant, olämplig, omotiverad, orolig, osammanhängande, osäker, otillgänglig, otrevlig, ovillig, pinsam, press, problem, protestera, provocera, rodna, rädd, rörig, sjutton, skit, skitdålig, småummel, småmuttra, sorglig, springa runt, stök, stön, stör, sur, svag, svartsjuk, svära, svår, taggig, trist, trulig, trotsig, trumpen, tråkig, trött, tröttna, tröttsam, tvinga, uppjagad, uppror, upprörd, utmattad, utstött, vill inte, villrådig, vimsig, virrig, vrång, vägra, äcklig, ängslig

Orden i denna kategori är sådana som beskriver dels aktiviteter, dels atmosfär. Jag har antagit att de negativa aktiviteterna, t ex gråta och gräla, har bidragit till en negativ atmosfär, därav sammanslagningen.

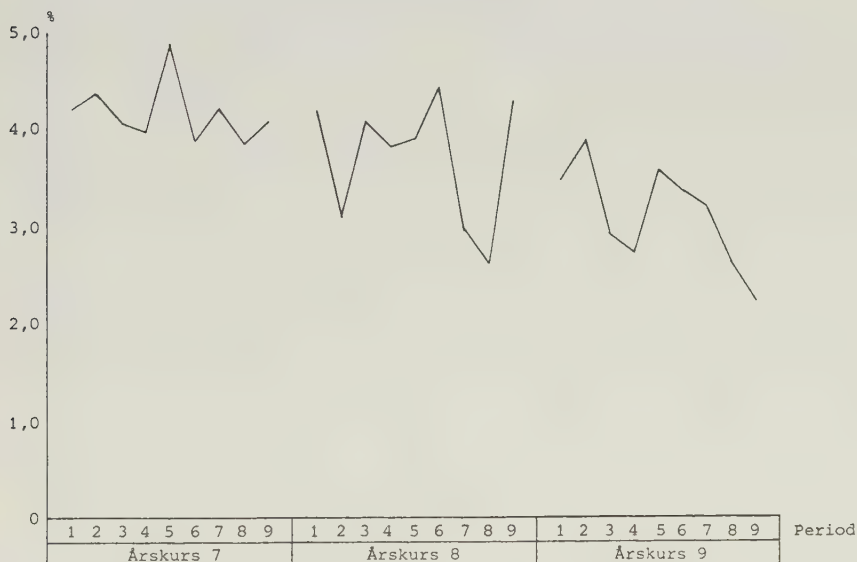
Diagram 24. Ord som tyder på negativ aktivitet och atmosfär i procent av samtliga ord



Skillnaderna mellan årskurserna är inte påfallande, bortsett från värdena under period 1, där årskurserna 7 och 8 har högre andel ord än år 9.

Genom att slå samman variablerna positiv atmosfär och negativ aktivitet och atmosfär ges en möjlighet att studera hur andelen ord som tyder på atmosfär varierar under de olika årskurserna. Diagram 25 visar en sådan sammanslagning.

Diagram 25. Ord som tyder på positiv atmosfär och negativ aktivitet och atmosfär i procent av samtliga ord



Av diagram 25 framgår att ord som beskriver atmosfär blir mindre vanliga ju högre upp på högstadiet eleverna kommer. Det förefaller alltså som om det i år 7 var mer angeläget att notera händelser förknippade med atmosfären.

13.2 Resultat enligt analysen av elevsituationer

13.2.1 Kategoribeskrivningar

Huvudkategori 5. Positiv atmosfär.

Till denna kategori har det varit avsikten att föra situationer där en elevs positiva upplevelse av skolan, såväl vad beträffar undervisningen som annan samvaro, kommit till uttryck.

Underkategori 5.1. Elev är säker och självständig.

Exempel: E läser själv instruktionerna.

E jobbar på självständigt.

E är stolt över att E klarar av uppgifterna.

Till denna underkategori förs situationer som tyder på att en elev känner sig nöjd eller säker. Sådana känslor har i dagboken förutom som i de givna exemplen uttryckts med t ex följande ord: är avspänd, behöver ingen hjälp, är förnöjd, klarar själv av, visar mod, tar eget initiativ, tycker det går bra. Ordet själv i kombination med läser och klarar har föranlett placering i denna underkategori, då det ansetts tyda på självständighet. Motsvarande kunde gälla för andra kombinationer med ordet själv.

Underkategori 5.2. Elev är glad.

Exempel: Då ler E.

E blev glad för det.

Då skrattar E jättegott.

Denna underkategori kan förefalla innehållsmässigt vara nära underkategorin 5.1, elev är säker och självständig. Att vara nöjd och att vara glad kan i vissa sammanhang vara praktiskt taget samma sak. Därför har förutom sammanhanget vissa ord fått vara avgörande för kategoriseringen. Följande ord har tolkats som någon form eller grad av glädje: liv och lust, fnittrar, har det bra, har glimt i ögat, plirar med ögonen, skiner upp, skojar, strålar, säger "härligt", tinat upp och är lycklig.

Orden trivs och ha det bra uttrycker inte glädje i lika hög grad som ordet lycklig. I det kontinuum av välbefinnande som olika grader av glädje kan tänkas utgöra, kan orden trivs och ha det bra representera ena ändpunkten och ordet lycklig den andra. I de fall någon grad av glädje observerats, ansetts betydelsefull och noterats i dagboken genom något av ovanstående ord, har situationen förts till denna underkategori. Anledningen till glädjen har ej beaktats.

Underkategori 5.3. Elev är positiv inför skolarbete.

Exempel: E sa att boken var jättebra och att L också skulle läsa den.

E ville gärna arbeta lite till.

E sa att E var så pigg på att skriva uppsats, så det började E med.

Den sista av ovanstående meningar är exempel på U-meningar som innehållit

två elevsituationer (avsnitt 9.4.1), varav den ena förts till 5.3, elev är positiv inför skolarbete, och den andra till 3.1, elev utför undervisningsaktivitet. I detta fall har en positiv inställning resulterat i en positiv undervisningssituation. Detta var inte alltid fallet och det ansågs angeläget att skilja situationer där en elev vill arbeta, dvs är positiv inför undervisningen, från situation där en elev arbetar, dvs utför undervisningsaktivitet. I denna underkategori kan man liksom i den föregående tänka sig olika grader av positiv inställning. Uttryck som utan protester och accepterar utgör exempel på snarare neutral än positiv inställning. De har dock medfört att situationer förts till underkategorin elev är positiv inför skolarbete, bl a för att en neutral inställning till arbete stundom kunde betraktas som positiv inom specialundervisningen. Det var positivt att eleverna inte protesterade.

Starka uttryck för positiv inställning utgör är angelägen och önskar. Ingen hänsyn till dessa valörer har tagits vid kategoriseringen. Andra ord och uttryck som föranlett placering i denna underkategori är: frivilligt, föredrar, föreslår, gillar, tycker det är roligt, spännande, uppskattar, vill arbeta, visar förtjusning, är motiverad.

Underkategori 5.4. Elev har positiv relation till vuxen person.

Exempel: E hade med böcker till L:s dotter.

E får mycket beröm och efter ett tag går E med på att L får läsa uppsatsen.

E åhörde och fällde lojala kommentarer.

De situationer där en elev visar vuxna förtroende och uppskattning hör till denna underkategori. Den är något "exklusiv". Det är inte tillräckligt att situationen beskriver ett vardagsvänligt samtal eller en gemenskap; ur situationen skall klart framgå att en positiv relation råder. Några uttryck som ansetts förmedla detta är: ber om förlåtelse, förklarar sin ilska, ger L kram, puss, hejar glatt på L, hälsar på hemma hos L, hälsar L välkommen, är tacksam mot L. Ytterligare situationer som förts till denna underkategori är sådana där elev söker upp en vuxen person för att samtala. Alla sådana samtalssituationer har beaktats i samtalsanalysen. Situationer där vuxna tagit initiativ till samtal betraktas inte enbart p g a samtalet som en positiv relation mellan en elev och en vuxen. Innehållet i samtalet kan emellertid tyda på en positiv relation, men det betraktas då inte som elevsituation utan som en del av ett samtal.

Underkategori 5.5. Elev har positiv kamratrelation som inte är förknippad med undervisningsaktivitet.

Exempel: Därefter åkte E och hälsade på kamrat på sjukhuset.

E ville mycket gärna äta tillsammans med kamrat.

Kamrat kom och hälsade på och E blev mycket glad för det.

Denna underkategori skiljer sig från underkategori 3.5, elev hjälper kamrat med skolarbete, genom att den positiva kamratrelationen inte är förknippad med undervisningsaktiviteter. Den positiva relationen visas t ex genom uttalande förståelse och välvilja och en önskan att vara tillsammans.

Huvudkategori 6. Negativ atmosfär.

Till huvudkategorin negativ atmosfär har förts situationer där en elev visar negativ upplevelse i skolan, i samband såväl med undervisning som med annan samvaro.

Några av underkategorierna är negativa motsvarigheter till dem i huvudkategori 5, positiv atmosfär.

Det kan vara på sin plats att betona att elevsituationerna bedöms i sitt momentana sammanhang. En negativ elevsituation, t ex en konfliktsituation mellan individer, har bedömts som negativ vid kategoriseringen ehuru dess långsiktiga inverkan på atmosfären kan vara positiv och fruktbar.

Underkategori 6.1. Elev är osäker.

Exempel: E var mycket nervös för det.

E var lite rädd för det.

Då såg E ganska förfärad ut.

Ord som i dagboken uttrycker osäkerhetskänsla är t ex blek, darra, ej tro sig klara, ej våga, rodna, stamma och vara generad. Lösryckta ur sina sammanhang behöver inte alla dessa ord tyda på osäkerhet. Det är alltså, vilket nämnts men förtjänar att upprepas, ofta nödvändigt att beakta de sammanhang vari orden förekommer. Med sammanhang avses därvid inte endast elevsituationen. Andra elevsituationer nära i tiden kan ibland ge antydningar om hur situationen bör kategoriseras. Även om orsaken till en elevs osäkerhet framgått ur sammanhanget har den inte beaktats vid kategoriseringen.

Underkategori 6.2. Elev är arg och anledningen kan ej relateras till kamrat- eller vuxenrelation eller konkret undervisningssituation.

Exempel: E blev jättearg.

I dag på matten kom E infarande arg som ett bi.

E svär och bär sig åt.

Denna underkategori samlar upp en del av de situationer som i dagligt tal betecknas disciplinproblem. Hit räknas t ex svordomar, saker som kastas omkring och papper som rivs sönder, allt i ett tillstånd av ilska och affekt. Situationer där en elevs dåliga humör inte klart relateras till en vuxen person eller till kamrat eller klart har samband med en konkret undervisningssituation förs till denna kategori. Som framgår av det andra exemplet kunde en elev komma till lektionen och vara arg, vilket har konstaterats i dagboken. Anledningar till elevernas dåliga humör diskuteras i avsnitt 13.8.

Underkategori 6.3. Elev är sur och anledningen kan ej relateras till kamrat- eller vuxenrelation eller konkret undervisningssituation.

Exempel: E kom till matten och var mycket sur.

E blev irriterad.

E har varit "trulig" på sista tiden.

I denna underkategori placeras situationer där en elev uttrycker sitt missnöje på ett sätt som är mindre störande för omgivningen än i de situationer som fördes till föregående underkategori. Någon skarp gräns mellan kategorierna finns inte.

Underkategori 6.4. Elev är ledsen.

Exempel: E behöver prata ut.

E kände sig allmänt olustig och deppig.

E såg faktiskt ledsen ut.

Situationerna i denna underkategori beskriver också missnöjdhet men i form av nedstämdhet. Sådana situationer uppfattas inte störande i disciplinärt avseende. De kan emellertid påverka atmosfären, även om det sker på ett mindre påtagligt sätt. Främst är det den enskilde eleven som har ont av sinnesstämningen. Ord som i dagboken uttrycker nedstämdhet är t ex: behöver tala, har det besvärligt, gråter, vantrivs, är bekymrad, är besviken och är ynklig. Hänsyn till varför elev är ledsen tas ej vid kategoriseringen.

Underkategori 6.5. Elev ger upp.

Exempel: E gjorde ett exempel, men sedan "la' E av".

Efter ett par tre misslyckanden ger E upp.

Sedan tröttnade E och gjorde inte mer.

Elevsituationer som förts till kategorin förekommer ofta tillsammans med situationer som beskriver att en elev misslyckats i sina försök att utföra uppgifter, vilket framgår av de givna exemplena.

Underkategori 6.6. Elev är negativ inför skolarbete.

Exempel: E ville inte alls räkna i dag.

E tyckte det var botten att skriva uppsats.

- No är glyttigt, sa E.

Ord som uttrycker negativ inställning är, förutom vill inte, bl a adjektiv med negativ innebörd av vilka två nämns i exemplen ovan. Andra är t ex fånig, meningslös, tråkig och äcklig. Ofta definieras dessa negativa situationer av direkta eller indirekta referat av elevernas ord. Den negativa inställningen kan vara riktad mot enskild arbetsuppgift, mot ett moment av ett ämne, t ex ekvationer inom matematiken, eller ett ämne i sin helhet. Ingen hänsyn har tagits till detta vid kategoriseringen, men i diskussionsavsnittet kommer detta att belysas.

Underkategori 6.7. Elev har negativ relation till vuxen person.

Exempel: E är alltid väldigt skeptisk när lärarkandidaterna ska börja.

E tyckte L var jättetaskig.

E var helt oemottaglig för L:s argument.

Såväl situationer där det negativa utgår från vuxen, t ex då en elev får

uppsträckning av en vuxen person, som situationer, där en elev uttrycker sig negativt om eller till en vuxen person, placeras i denna underkategori. Gräl och ovänskap mellan en elev och en vuxen person förs också hit.

Underkategori 6.8. Elev har negativ kamratrelation.

Exempel: E var arg på kamrat, för att kamraten inte gjorde någonting.

E "skäller" på kamrat.

E är mycket hårdare i sin kritik mot kamraten än vad L är.

I underkategorin ingår bråk och slagsmål mellan elever, glåpord och retfullhet. Även mobbing förs till denna underkategori.

Under kategoriseringsarbetet vållade begreppet avundsjuka vissa problem. Slutligen beslöts att föra elevsituationer där avundsjuka förekom till denna underkategori, eftersom de observerbara effekterna av avundsjukan oftast manifesterades i negativ relation till kamrat.

Underkategori 6.9. Elev är besvärlig.

Exempel: E bär sig dumt åt.

E busar.

E är inte till sin fördel.

Denna underkategori utgör en restkategori där elevbeteenden som skapar problem för bl a läraren beskrivs. Sådana beteenden beskrivs t ex genom följande uttryck: är besvärlig, fungerar inte, är knepig, är märklig. Som framgår är orden negativt laddade men vaga, i den meningen att det är svårt att föreställa sig det konkreta beteendet bakom orden. Dock har jag bedömt elevsituationerna som varande sådana att de bidragit till en negativ atmosfär.

De underkategorier som samlar upp elevsituationer som tyder på negativ atmosfär är fler till antalet än underkategorierna inom positiv atmosfär. Det beror på att det varit lättare att observera olika yttringar av negativ än positiv sinnesstämning.

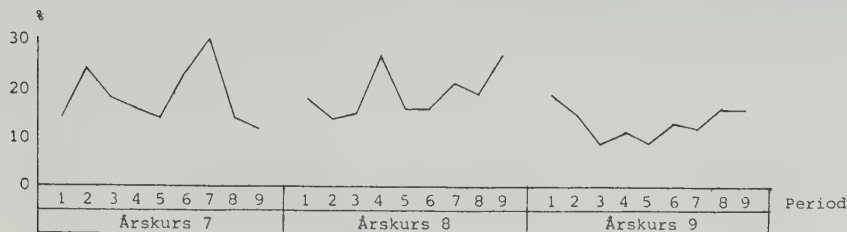
I underkategorierna 6.2, 6.3, 6.4 och 6.9 har inte den negativa atmosfären relaterats till något sammanhang, medan i underkategorierna 6.6, 6.7 och 6.8 den negativa atmosfären relaterats till skolarbete, vuxen person respektive kamrat.

13.2.2 Årskursrelaterad redovisning

Diagram 26 visar hur situationerna fördelar sig under perioderna i de olika årskurserna.

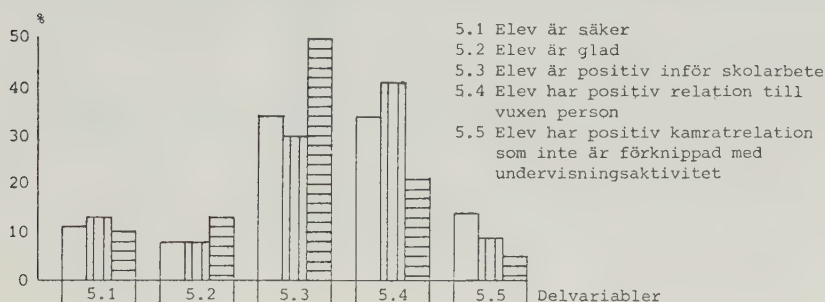
Av diagram 26 framgår att andelen elevsituationer är lägre i åk 9 än i övriga årskurser under flertalet perioder. Variabelvärdet är stabilare i åk 9 än i de båda lägre årskurserna under större delen av läsåret. Någon årsvariation som är gemensam för årskurserna tycks inte föreligga.

Diagram 26. Elevsituationer som rör positiv atmosfär i procent av samtliga elevsituationer



Fördelningen av situationerna på delvariabler visas i diagram 27.

Diagram 27. Fördelningen av situationer inom variabeln positiv atmosfär i procent av samtliga situationer. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9



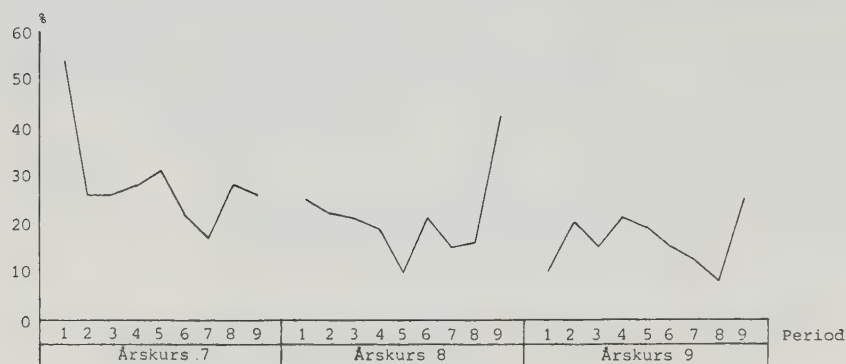
Av diagram 27 framgår att delvariabel 5.1, elev är säker, och delvariabel 5.2, elev är glad, upptar ca 10% av situationerna i samtliga årskurser. Elevernas positiva inställning till skolarbete (delvariabel 5.3) upptar större andel i åk 9 än i de lägre årskurserna. Den positiva relationen till vuxen person (delvariabel 5.4) har större andel situationer i de lägre årskurserna än i åk 9. De positiva kamratrelationerna (delvariabel 5.6) har mindre andel med högre årskurser.

I diagram 28 visas hur situationerna rörande negativ atmosfär fördelar sig under perioderna i de olika årskurserna.

Det framgår av diagrammet att variabeln har högt värde under period 1 i åk 7. Det kan möjligen bero på den bevakning eleverna utsattes för under denna period, i form av bl a mina försök att förhindra olovlig frånvaro. En annan bidragande orsak kan vara att studieövergången medförde situationer som var besvärliga för eleverna. Variabelvärdet sjunker markant mellan perioderna 1 och 2 i åk 7.

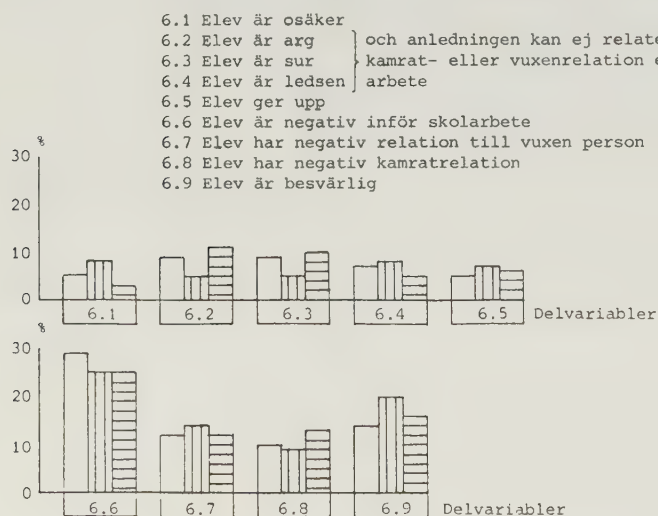
I åk 8 är variabelvärdet högst under period 9. Möjligen kan den förut nämnda lägerskolan ha haft betydelse. Detta diskuteras i avsnitt 13.8. I åk 9 sjunker värdet under perioderna 4, 5, 6, 7 och 8, men stiger mellan perioderna 8 och 9.

Diagram 28. Elevsituationer som rör negativ atmosfär i procent av samtliga elevsituationer



I diagram 29 visas fördelningen av situationer inom variabeln negativ atmosfär.

Diagram 29. Fördelningen av situationer inom variabeln negativ atmosfär i procent av samtliga situationer. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9



De delvariabler som har störst andelar i den negativa atmosfären är i samtliga årskurser 6.6, elev är negativ inför skolarbete, och 6.9, elev är besvärlig. Vad beträffar delvariablerna 6.2, elev är arg, och 6.3, elev är sur, är värdena lägre i åk 8 än i de båda andra årskurserna. I åk 9 är andelen situationer där elev är osäker mindre än i övriga årskurser. För övrigt är fördelningen mellan delvariablerna tämligen likartad för årskurserna.

13.2.3 Individrelaterad redovisning

I diagram 30 har situationer inom variabeln positiv atmosfär relaterats till enskilda elever.

Diagram 30. Andel elevsituationer inom variabeln positiv atmosfär relaterad till E1-E11 och övriga elever. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9. ww indikerar att eleven inte haft formellt beslutad specialundervisning under årskursen



Det framgår av diagram 30 att situationerna alltmer centreras kring ett fåtal elever ju högre upp på högstadiet eleverna kommer, nämligen E2 och E3. Det samma gäller E9, som dock gick i klass 1 endast under årskurserna 8 och 9. E1 hade som nämnts sin skolgång förlagd utanför U-skolan periodvis under årskurserna 8 och 9.

I diagram 31 har situationer inom variabeln negativ atmosfär relaterats till enskilda elever.

Diagram 31. Andel elevsituationer inom variabeln negativ atmosfär relaterad till E1-E11 och övriga elever. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9. ww indikerar att eleven inte haft formellt beslutad specialundervisning under årskursen



Andelen situationer relaterad till E1 får ses mot bakgrunden av att E1 periodvis undervisades på annan skola i årskurserna 8 och 9. Trots detta är över en fjärdedel av situationerna inom variabeln relaterad till E1 i åk 9. För E4, E5, E6 och E7 sjunker andelen situationer mellan årskurserna 7 och 8, då eleverna återgick till klassen. För E3 och E9 stiger andelen situationer, för E3:s del mellan alla tre årskurserna och för E9:s del mellan årskurserna 8 och 9. För eleven E11, som gick på U-skolan endast i åk 8, är andelen relativt hög. I åk 9 utgick kompanjonlärarskapet, och att andelen situationer relaterad till övriga elever sjunker mellan årskurserna 8 och 9 är förmodligen en följd av detta.

13.3 Resultat enligt analysen av lärarsituationer

Underkategori 3.4. Funderingar kring atmosfär.

Noteringar om atmosfär är sällsynta, 13 i åk 7, 12 i åk 8 och 3 i åk 9, vilket förmodligen beror på att mina upplevelser härav inom specialundervisningen inte vid dagboksskrivningen betraktats som betydelsefulla händelser. Så här i efterhand kan det förefalla som om jag inte ansåg att min sinnesstämning hade betydelse för undervisningen och samvaron med eleverna, vilket jag naturligtvis ändå ansåg. Mina upplevelser har emellertid inte betraktats som betydelsefulla händelser, så framt de inte resulterat i funderingar som mer varit ägnade att söka lösningar på problem än att tolka min sinnesstämning. En anledning kan vara den att min sinnesstämning är intimt förknippad med elevernas. Som nämnts i kapitel 2 hade jag en teori om behovstillfredsställelse "med i bagaget" till högstadiet. Då jag såg tecken som tydde på att eleverna var nöjda, var jag självklart nöjd, då jag fick bevis på motsatsen missnöjd, då de var arga blev jag bekymrad etc. Ytterligare en faktor som bidrar till att noteringarna är sällsynta, är att jag ju redan är delaktig i den atmosfär som beskrivits genom elevsituationerna.

13.4 Resultat enligt analysen av samtal

13.4.1 Kategoribeskrivningar

Kategori 4. Samtal om atmosfär.

Till denna kategori har förts samtal om positiva och negativa upplevelser, samtal som skapat sådana upplevelser och samtal som har sin upprinnelse i dessa. Kategorin antas samla upp samtal, som inte är direkt förbundna med undervisning eller frånvaro. Meningen var att undersöka vad det är eleverna för övrigt talar med läraren om. Samtal om positiv och negativ inställning till undervisningen har redan redovisats i kapitel 12.

13.4.2 Redovisning

Tabell 49 visar hur många samtalstillfällen som innehåller temat atmosfär

Tabell 49. Antal samtalstillfällen som innehållit temat atmosfär

Årskurs	7	8	9
Antal	77	53	59

Antalet samtal är störst i åk 7. I synnerhet är antalet stort under period 3. Några faktorer som kan ha bidragit till detta har redan berörts, t ex att klinikundervisningen sattes igång, och eleverna och jag skulle lära känna varandra. På motsvarande sätt som då det gällde samtal om frånvaro och undervisning refereras samtal om atmosfär från de olika årskurserna.

I åk 7 är 44 av de 77 samtalen sådana som kan förknippas med negativ atmosfär. T ex ber elever att få låna pengar och cigaretter, vilket de inte får, varpå de blir arga.

E svor och sa att jag var kolossalt snål.

- Om jag inte får pengar av dig till buss går jag fram och tigger av någon på gatan, sa E.

- Gör du det, sa jag.

Sedan fortsatte E att svära över snåla lärare.

- Allting i skolan är för djävla tråkigt, säger E.

- Är det så att du vill träffa min mamma ska du min själ inte komma hem till oss. Ni får träffas på ...

- Du låter bli att fråga mig något när V kommer, sa E.

- Jag frågar precis vad jag vill, sa jag. - Men det står dig fritt att svara.

- Du ska inte tro att du kan få mig att snacka, sa E angående ett samtal om svartsjuka och kamratrelationer.

De ovan refererade samtalen utgör exempel på ett flertal samtal i åk 7. Eleverna ville pröva och testa och lära känna mig, mina ramar och min tolerans. Samtal om mobbing förekommer, både med den mobbade eleven och andra elever som uppmärksammat detta. Det kan förtjäna påpekas att de mobbande eleverna inte gick i 7¹.

I några samtal har jag försökt förmå en elev ta kontakt med psykolog eller kurator.

- Jag har pratat med psykolog, men vad fan då?

- Jag ska inte prata med någon kurator. Ni är bara nyfikna. - Förresten har jag många kompisar, sa E.

- Kom hit och träffa dem då, sa L.

- Ah, vad ni lärare förstår lite, sa E.

Tämligen ofta är eleverna i åk 7 irriterade över att lärarkandidater deltar i undervisningen.

- Lämna mig ifred, sa E.

Efter lektionen frågade E mig om dom där lärarkandidaterna inte hade nå-

got annat att göra än att "snacka skit". Jag svarade att det naturligtvis inte var meningen, utan att de bara försökte lära känna eleverna.
- Då ska dom inte göra det heller, sa E.

Någon gång söker eleverna upp mig och talar om att de är ledsna, utan att egentligen ange någon orsak. Min insats vid dessa "samtal" är att erbjuda hjälp och trösta.

- Jag skulle egentligen vilja krama om dig och trösta dig, men vågar inte för man vet ju aldrig när du blir arg, sa jag.
Så småningom kröp det fram att ...

Vad som kom fram vid dessa samtalstillfällen var ofta synnerligen personliga problem, vilka av naturliga skäl inte kan refereras. Det kunde vara ovänskap i hemmet, missnöjdhet med utseende, kärleksproblem och kamratproblem. Ibland föreföll det som om eleverna inte hade något konkret problem att tala om.

Jag sa att jag gärna ställde upp om det var något E behövde hjälp med. E grät en skvätt, och jag vet egentligen inte varför E ville tala med mig. Antagligen behövde E bara tala.

Eleverna tar också upp konflikter med andra vuxna. Sådana samtal upplevde jag som svåra. Min lojalitet gentemot eleverna, den känsla av förtroende som jag önskade att de skulle hysa mot mig och som jag hoppades skulle kunna byggas upp, kom i konflikt med den kollegialitet jag önskade visa mina arbetskamrater. Vid sådana samtalstillfällen försökte jag i första hand förmå eleven att lösa konflikten med den vuxne direkt, i andra hand försökte jag medla genom att förklara elevernas inställning och upplevelser för den vuxne och den vuxnes inställning och upplevelse för eleverna, så vitt jag fått veta och förstått.

E berättade att E i går blivit ovän med V. E hade sagt till V att hålla käften.

Samtalet som följde föranledde E att be om ursäkt, och som en parentes kan nämnas att E så småningom blev en av V:s verkligt lojala elever. Alla sådana medlingsförsök lyckades inte.

I dag gick jag in på ... för att försöka mäkla fred mellan E och V, men E satt bara och ritade hundar hela tiden.

Sedan höstterminen förflutit och eleverna och jag lärt känna varandra mer visar eleverna mer hänsyn och förståelse mot mig genom att t ex be om förlåtelse för förflugna ord:

När jag svär och så, menar jag inte hälften av vad jag säger, sa E.

E sa att E var ledsen för att E varit så sur under veckan.

E kallade mig för djävla idiot, var mycket arg och tyckte att jag "skällde" på E ... Sedan har E gått efter mig varje rast och kommit ner till kliniken under sin håltimme. E har inte sagt något men smålett och nästan rört vid mig.

Eleverna kommer också och delger mig positiva upplevelser.

E var strålande lycklig när E berättade att ...

Sammanfattningsvis kan sägas att samtalen i åk 7 från min sida är försök att bygga upp ett förtroende mellan mig och eleverna, medan eleverna i tämligen stor utsträckning intar en avvaktande ställning. Samtalsämnen är många förutom dem som nämnts i samband med frånvaro och undervisning, t ex elevernas relation till kamrater och vuxna samt personliga problem. Så småningom verkar det som om eleverna insåg att deras prövningar kunde vara påfrestande och ber om förlåtelse. Mer och mer byggs en förtroendefull relation mellan eleverna och mig upp. De börjar se mig inte endast som en resursperson att ta till då de råkat i besvärligheter, utan som någon att också dela med sig till av positiva upplevelser. Jag tolkar detta som en begynnande vänskap. Av de 77 samtalen är 33 sådana där vi talar om positiva upplevelser eller som förs i positiv atmosfär.

För de elever som under åk 8 fortfarande har klinikundervisning förstärks denna positiva trend. Inte så att vänskapen är något uttalat och självklart.

Vid första lämpliga tillfälle talade jag om för E att jag var glad att se E igen.

- Äh, sa E.

Fortfarande är mer än hälften av samtalen sådana som handlar om problem. Eleverna söker upp mig för att få hjälp med något de är bekymrade över. De negativa samtalen är inte i lika hög grad provocerande i åk 8 som de var i åk 7. De positiva är sådana där vi samtalar om kläder, om sådant vi läst i tidningen, om filmer vi sett, TV-program, marsvin, pojkvän, flickvän, tape-ter, maträtter, resor, möbler etc. Eleverna accepterar mer och mer att lärarkandidater deltar i undervisningen och tar för det mesta emot deras hjälp.

- Ska inte ni komma med? sa E till lärarkandidaterna och berättade om andra lärarkandidater som bara suttit och snackat.

- Djävligt irriterande när man ska jobba, menade E.

Jag har inga noteringar om att de lärarkandidater som var hos oss i åk 8 var mer tystlåtna än de som kom under åk 7. Skillnaderna i reaktionerna mot dem får nog förklaras på annat sätt. Lärarkandidaternas medverkan kommer att diskuteras i avsnitt 13.8.

Ibland tillkallades jag av elever för att hjälpa till då elever som jag kände bråkade.

Då blödde E1 näsblod, hade fläskläpp och svullen haka.

Jag förklarade att varken V eller jag är i stånd att skilja så stora pojkar åt. Vi talade om hur farligt det var att slåss så ursinnigt.

Jag sa att det hedrade E1 att E1 dragit sig undan.

Efter ett tag tyckte E1 att vi skulle hämta E2 och tala om det här alla tillsammans.

Någon gång fick jag ett intryck av att eleverna kom för att tala om och förvissa sig om att vi var goda vänner.

Efter en incident med en sönderslagen ruta sa jag:

- Jag blir arg på dig, trots att jag tycker om dig.

- Inte kan du väl tycka om en sån stor luns som jag, sa E.

Jag förvissade E om att det kunde jag visst, varpå E frågade om tavlan skulle torkas av.

I åk 9 talar vi ofta om saker som upprört eleverna utanför skolan. Eleverna berättar om personliga besvikelser och glädjeämnen. Stämningen var familjär.

E hade massor att berätta för det var ju två dagar sedan vi träffades. E sa när E ringde att det var en rolig sak E ville berätta. Efter ett tag sa E att det faktiskt var en tråkig sak också. E ville väldigt gärna att jag skulle följa med till ...

Trots den familjära stämningen och trots att eleverna och jag i åk 9 kände varandra väl förekom om dock sporadiskt att eleverna "testade" mig.

När jag började bli arg på E och grälade på E sa E:

- Varför blir du så röd i ansiktet, när du blir arg?

Det var lite svårt att vara arg när E sa så men jag svarade:

- Jag tycker väl det är genant och så är det energikrävande, så det är väl därför. Jag vill inte ha dig här, om du är så hänsynslös och sitter och stör hela tiden.

- Får jag gå då? sa E.

- Ja, faktiskt. Ska du vara här måste du vara tyst och jobba.

Så var E tyst och jobbade.

Att jag tar upp detta exempel är för att det visar dels hur provocerande ett samtal kunde vara, dels att eleven valde att stanna och arbeta i åk 9.

I åk 7, och här gör jag en förmodan, hade eleven förmodligen gått hem. I dagboken har jag noterat att jag upplevde "tjafset" som "tjafs" med egna barn.

I situationsanalysen kom fram att eleverna i åk 9 hade färre positiva kamratkontakter och procentuellt sett fler negativa kamratrelationer än i årskurserna 7 och 8. Fortfarande är de negativa samtalen fler än de positiva. Emellertid har de i åk 9 något annorlunda innehåll. Tex bevakar eleverna i åk 9 sina "rättigheter" på ett tydligare sätt än förut. Samtal som speglar negativ kamratrelation, som den kommer till uttryck i avundsjuka är:

E1 är arg på E2.

- E2 ska minsann inte få vara med när vi spelar spel. Det fick inte jag när jag gick i 7:an, sa E1.

- Förresten fick jag inte vara så mycket på kliniken heller. Det är inte rättvist, menade E1.

E1 är arg.

- Varför ska E2 få skriva på maskinen?

- Varför pysslar du bara med E9?

Kliniken hade blivit en plats på skolan där även eleverna ansåg att man borde arbeta, och också ofta arbetade. Ibland bevakade eleverna varandra i detta avseende.

E1 var arg för att E2 inte gjorde något ...

E1 säger:

- E2 är lat. Det är inte det att E2 inte kan. E2 vill inte.

E1 sa till E2:

- Läs nu riktigt ordentligt. Du hoppar ju över vartannat ord.

Fortfarande hände det i åk 9 att eleverna var negativt inställda till lä-

rarkandidater. Men nu var det inte en onyanserad bedömning de gjorde. I detta sammanhang kan påpekas att, då speciallärarkandidaternas praktikveckor in-
nebar att de deltog en längre sammanhängande period i arbetet, eleverna för
det mesta accepterade besöken och var vänliga eller åtminstone artiga. Emel-
lertid irriterade sig eleverna över besök som bara varade någon eller några
få dagar.

E är ganska irriterad på lärarkandidaterna. E säger:

- Tycker ni inte själva att det är hemskt irriterande när någon står och
glor på en över axeln när man försöker jobba?

Så stirrar E lärarkandidaterna stint i ögonen.

Vi har nya lärarkandidater denna vecka, och E saknar de andra. När de gick
sa E:

- Det är ju fan också. Så fort man får nån bra så "hivar" dom (hivar=går
därifrån).

Ett samtalsämne som i åk 9 blir aktuellt är elevernas framtidsplaner. I
dessa samtal deltar ibland andra vuxna, t ex kurator och yrkesvalslärare.

E berättade att E varit på sjukhuset och sökt arbete.

- Men man skulle vara 18 år, så jag fick inget, sa E.

Vi talade bl a om intagningspoäng till gymnasiet.

E talade om att E skulle gå till arbetsförmedlingen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att samtalen i åk 7 ofta är provoceran-
de mot mig och att denna tendens avtar något med högre årskurs. Eleverna ser
mig så småningom som en resursperson som de kan tala med om personliga pro-
blem. I åk 8 har ett förhållande mellan mig och eleverna skapats, som gör
att eleverna talar om såväl problem som vardagliga ting samt delar med sig
även av positiva upplevelser. I åk 9 bevakar eleverna varandra och sina egna
"rättigheter". Med stigande årskurs får eleverna en alltmer nyanserad in-
ställning till lärarkandidater.

13.5 Resultat enligt analysen av samarbete

13.5.1 Kategoribeskrivningar

Kategori 5. Positiv informationsspridning.

Det ansågs att samtal mellan vuxna där syftet var att sprida positiv infor-
mation medverkade till att skapa en positiv atmosfär i skolan. Sådana samtal
kunde beröra såväl en elevs kunskapsmässiga prestationer som en elevs allmän-
na uppträdande.

Kategori 6. Problem utanför frånvaro, elevs hälsotillstånd och undervisning.

Denna kategori fångar upp innehåll i samtal och samarbete som berört problem
utanför undervisningen. Som exempel kan nämnas snatteri och transportproblem.

13.5.2 Redovisning

I tabell 50 och 51 visas antal samarbetstillfällen som innehållit kategorier-
na 5 och 6 samt samarbetspartner till specialläraren enligt följande beteck-
ningar:

1. Sjukvårdspersonal
2. Psykologpersonal
3. Kurativ personal
4. Ämneslärare
5. Speciallärare, hemspråkslärare, yrkesvalslärare och lärarkandidater
6. Fritidspersonal och skolvärdinna
7. Skolledare
8. Personal på annan skola
9. Föräldrar

Tabell 50. Antal samarbetsteman med positiv informationsspridning

	Med vem									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	S:a
	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9
Antal teman	- - -	1 - -	3 - -	4 2 1	1 - -	- 1 -	- 2 -	- - -	5 8 1	14 13 2

Tabell 51. Antal samarbetsteman med problem utanför frånvaro, elevs hälso-
tillstånd och undervisning

	Med vem									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	S:a
	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9	Åk 7 8 9
Antal teman	1 3 1	3 - 1	7 - 2	17 7 2	3 2 -	2 1 -	4 6 2	2 - -	12 8 -	51 27 8

Av tabellerna framgår att samarbete om problem förekommer mycket oftare
än positiv informationsspridning. Detta är självklart då ju specialundervis-
ning är en av de åtgärder som skolan har för att hjälpa elever, då ordinarie
undervisning inte tillgodoser deras behov av särskilt stöd och särskild sti-
mulans. Vad beträffar den positiva informationsspridningen består de flesta
sådana samarbetstillfällena av att jag kontaktat föräldrar för att meddela
att eleverna gjort framsteg i något avseende.

I åk 7 samarbetar jag vid fler problemtillfällen med lärare än med för-
äldrar. Antalet tillfällen sjunker med högre årskurs. Denna tendens gällde
också samarbete om frånvaro och om undervisning.

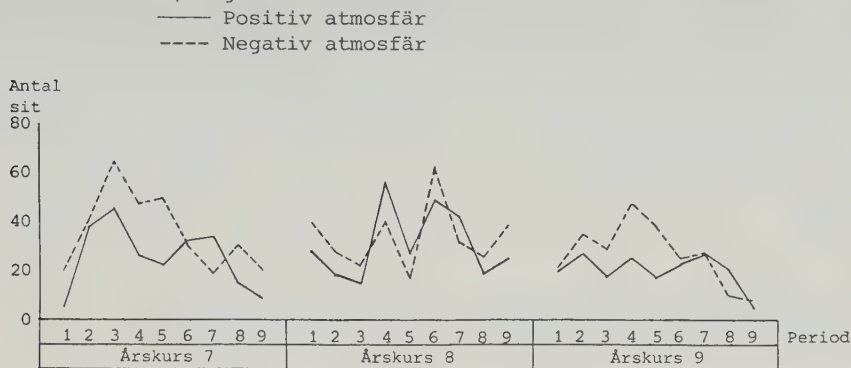
13.6 Jämförelser mellan positiv och negativ atmosfär

13.6.1 Årskursrelaterade jämförelser

Genom att jämföra variablerna positiv atmosfär och negativ atmosfär ges un-

derlag för att studera situationerna i relation till varandra. En sådan jämförelse visas i diagram 32.

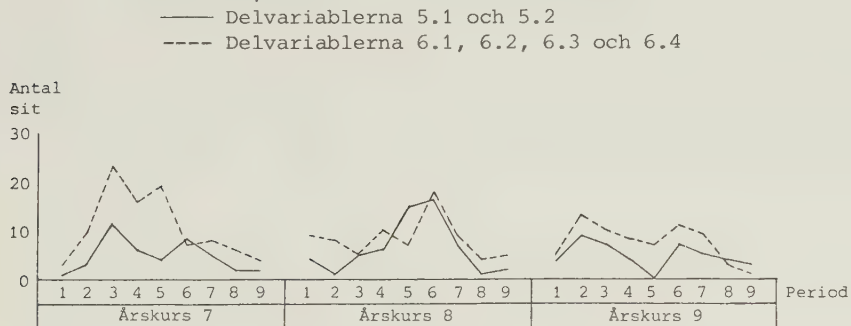
Diagram 32. Antal situationer för variabel 5, positiv atmosfär, och variabel 6, negativ atmosfär



Det är svårt att i diagram 32 finna några tendenser i förhållandet mellan variablerna positiv och negativ atmosfär. Det förefaller dock som om de mer följs åt i åk 8 än under 7 och 9. Det förefaller också som årskurserna 7 och 9 följer en annorlunda läsårsvariation än åk 8. I 7 och 9 är skillnaderna mellan antalen situationer större under perioderna 3, 4 och 5 än under övriga perioder, vilket inte är fallet i åk 8.

Inom de båda variablerna förekommer delvariabler som är varandras motsatser. Vissa av dessa jämförs nedan först årskursvis och därefter med utgångspunkt i enskilda elever. I diagram 33 jämförs förekomsten av elevernas upplevelser, som dessa uppskattats genom vissa delvariabler.

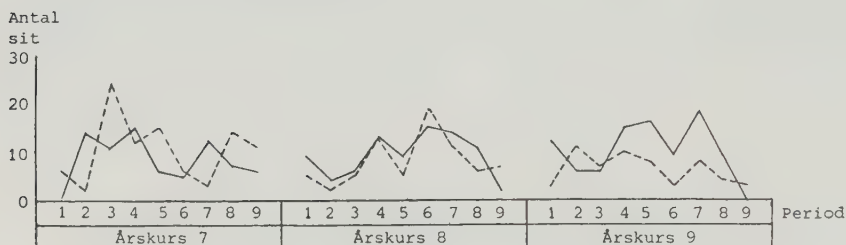
Diagram 33. Antal situationer för de sammanslagna delvariablerna 5.1, elev är säker och självständig, och 5.2, elev är glad, och de sammanslagna 6.1, elev är osäker, 6.2, elev är arg, 6.3, elev är sur, och 6.4, elev är ledsen



Av diagram 33 framgår att elevernas negativa upplevelser är betydligt fler än de positiva under höstterminen i åk 7. Under större delen av vårterminen i åk 7 (perioderna 6-9) samt i åk 8 är skillnaden mellan positiv och negativ upplevelse mindre. I åk 9 är de negativa upplevelserna fler än de positiva

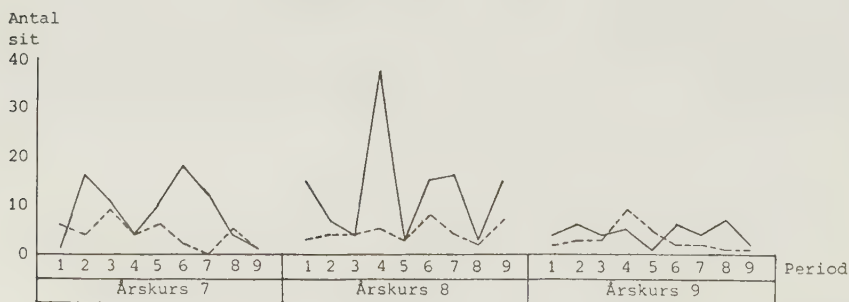
under samtliga perioder utom 8 och 9. Vad som kan ha orsakat elevernas upplevelser diskuteras i avsnitt 13.8. I diagram 34 jämförs elevernas positiva och negativa inställning till skolarbete.

Diagram 34. Antal situationer för delvariablerna 5.3, elev är positiv inför skolarbete, och 6.6, elev är negativ inför skolarbete
 — Delvariabel 5.3
 ---- Delvariabel 6.6



Av diagram 34 framgår att i åk 7 är situationer, där negativ inställning till skolarbete kommer fram, fler under 6 av de nio perioderna än situationer där positiv inställning visas. I åk 8 är motsvarande antal perioder 2 liksom i åk 9. I åk 9 är situationerna med positiv inställning fler under en sammanhängande del av läsåret, nämligen fr o m period 4 t o m period 8. Detta förhållande diskuteras i avsnitt 13.8.

Diagram 35. Antal situationer för delvariablerna 5.4, elev har positiv relation till vuxen person, och 6.7, elev har negativ relation till vuxen person
 — Delvariabel 5.4
 ---- Delvariabel 6.7



Av diagrammet framgår att situationer, där positiv relation mellan en elev och en vuxen person omnämns i dagboken, under de flesta perioderna i samtliga årskurser är fler än situationer där negativ relation förekommer. Det framgår också att variationerna i antal är större vad beträffar situationer som visar positiv än situationer som visar negativ relation. Störst är variationerna i åk 8 och minst i åk 9. Period 4 i åk 8 förefaller vara speciell, då antalet situationer som beskriver positiva relationer under denna period är anmärkningsvärt stort. Många faktorer bidrog till detta.

T ex kan nämnas elever som kom på besök hem till mig, saft- och bullfest på kliniken, gemensamt julpyntande på kliniken. Eleverna fäste sig också vid de lärarkandidater som under perioden tog del i arbetet. I detta sammanhang kan följande exempel ur dagboken belysa:

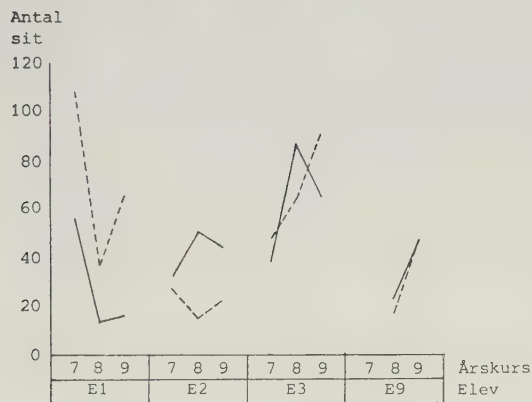
- E kunde knappt slita sig från lärarkandidaten.
- E stod länge och klappade lärarkandidaten på axeln.

13.6.2 Individrelaterad jämförelse

För de fyra elever, till vilka störst antal elevsituationer är relaterade, visas i diagram 36 variablerna positiv atmosfär och negativ atmosfär för varje årskurs.

Diagram 36. Antal situationer för variablerna positiv och negativ atmosfär för eleverna E1, E2, E3 och E9. E9 hade ej specialundervisning i åk 7

—— Positiv atmosfär
 ---- Negativ atmosfär



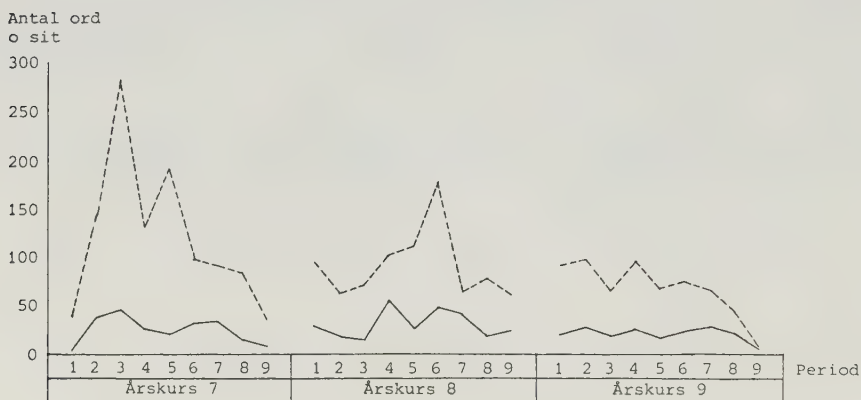
Något generellt utvecklingsmönster vad beträffar mängden situationer som beskriver atmosfär går inte att spåra vid studiet av individrelaterade situationer. I samband med redovisningen av övriga variabler nämndes att E1 hade undervisning utanför U-skolan under delar av åk 7 och 8 samt anpassad studiegång under åk 9. För eleverna E2 och E3 stiger värdet för variabeln positiv atmosfär mellan åk 7 och 8, för elev E9 mellan åk 8 och 9, dvs mellan de första läsåren eleverna tillhörde klass 1. För eleverna E3 och E9 stiger även värdet för negativ atmosfär. Det förefaller tyvärr inte vara så att atmosfären blir mer och mer positiv och mindre och mindre negativ. Detta förhållande strider något mot det allmänna intryck jag har av utvecklingen under högstadiet. Förhållandet kommer att diskuteras i avsnitt 13.8.

13.7 Jämförelse mellan ordanalysen och analysen av elevsituationer

Som vid redovisningen av övriga variabler görs även avseende positiv atmosfär och negativ atmosfär en jämförelse mellan resultaten som erhöles genom ordanalysen och genom analysen av elevsituationer. I diagrammen 37 och 38 åskådliggörs jämförelsen.

Diagram 37. Antal ord och situationer för variabeln positiv atmosfär

— Situationsanalys
 ---- Ordanalys

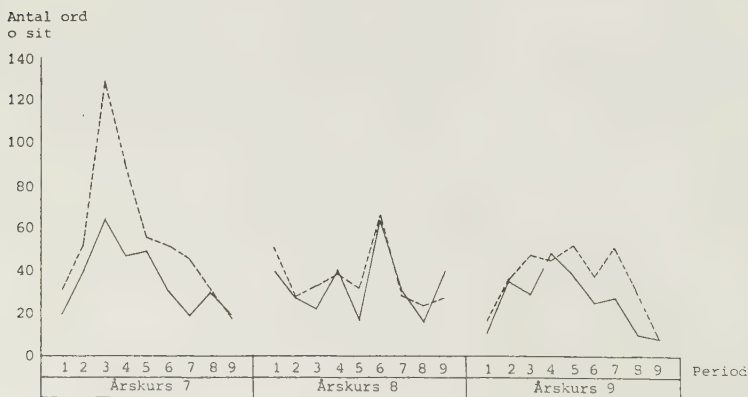


Det framgår av diagram 37 som visar de resultat som erhöles genom de båda analysmetoderna att variationerna är större mellan perioderna om den mäts i ord än om den mäts i antal situationer. Mellan de flesta perioderna är dock variationen riktad åt samma håll.

Diagram 38 visar en jämförelse mellan ordanalysen och analysen av elevsituationerna avseende variabeln negativ atmosfär.

Diagram 38. Antal ord och situationer för variabeln negativ atmosfär

— Situationsanalys
 ---- Ordanalys



Det förefaller som om resultaten enligt ord- och situationsanalyserna är

mer samstämmiga då det gäller variabeln negativ atmosfär än då det gäller positiv atmosfär. Möjligen beror detta på att orden för positiv atmosfär förhållandevis oftare kan få annan betydelse sedda i sitt sammanhang än orden för negativ atmosfär.

13.8 Diskussion

Det har nämnts att ord som klimat och anda skulle kunna ha använts i stället för atmosfär. Ekholm (1971, s 1) använder främst ordet anda i sin undersökning "Skolans anda och miljö" men också orden atmosfär och klimat som synonymer. Ekholm "betraktar andan som det som karakteriserar umgänget mellan människorna i skolan" (1971, s 1). I Ekholms undersökning antogs skolandan påverka och påverkas av elevers och lärares trivsel i skolan, engagemang i arbetet, graden av gemenskap samt elevernas prestationer. Upplevelsen av andan påverkar "andans determinanter", dvs belöningssystem, arbetsmetoder och beslutssystem samt intresseinriktning till omvärlden. Dessa i sin tur påverkar andan (s 12). Sedemera har Ekholm fogat ytterligare faktorer till sin modell av skolandan nämligen (1977, s 33-34):

"... skolkollektivets intresse av och vilja till prestationer och samspel." Faktorer som "prestationsintresse" och "samspelsintresse" är variabler mellan helhetsbegreppet skolanda och dess stabilare determinanter.

Vidare har konsekvenserna av upplevelser i skolan beaktats, dvs skolans bidrag till elevernas kognitiva, sociala, emotionella och fysiska utveckling, vilka antas vara beroende bl a av den anda som råder. "En skola där tonvikt lagts vid fysiska prestationer innebär en starkare nödvändighet och en större möjlighet för elevens utveckling i fysiskt hänseende, än en skola som i stället profilerat sin verksamhet åt det intellektuella hållet" (s 36).

De resultat som redovisats i föregående avsnitt har i första hand berört upplevelsen av atmosfären i skolan. Elevernas glädje, säkerhet, ilska och ledsnad kan vara uttryck för trivsel eller vantrivsel, vilka inte nödvändigtvis behöver vara orsakade av andan i skolan men otvivelaktigt påverkar den. Elevernas positiva respektive negativa inställning till skolarbete kan vara uttryck för engagemang, och de variabler som beskriver relationer mellan elever samt mellan elever och vuxna kan utgöra mått på graden av gemenskap. Emellertid måste betonas att min dagbok gäller specialundervisning, och den atmosfär som råder där kan inte sägas beskriva atmosfären på U-skolan i sin helhet.

Ur de kvantitativa resultat, som berör atmosfären, var det svårt att spåra några generella trender under elevernas högstadiår, bortsett från att atmosfären överhuvudtaget tenderar att betyda allt mindre enligt dagboken ju

högre upp på högstadiet eleverna kom.

Frågor som de kvantitativa analysmetoderna inte bidrar till att besvara är t ex: Varför är eleverna arga, sura, ledsna och glada? Varför uppstår positiva respektive negativa relationer mellan elever och vuxna och mellan elever? Varför anses elever vara besvärliga? För att besvara dessa måste dagboken och andra data analyseras på ett mer tolkande och intuitivt sätt. I den följande diskussionen görs försök att beskriva den kvalitativa skillnaden mellan årskurserna vad beträffar de orsaker till atmosfären som jag fann i dagboken. Härvid uppehåller jag mig främst vid de tre determinanterna:

- sanktions- och belöningssystemet
- beslutssystemet
- arbetsmetoderna.

Till sanktions- och belöningssystemet har Ekholm räknat "de normer på skolorna som reglerar samlevnad och prestationer" (1977, s 24). Om skolans regler skriver Hargreaves, Hester & Mellor (1975, s 33):

"... the rules in school are not for the most part written down in carefully codified form."

Vid undersökning av skolregler finner Hargreaves m fl att de kan delas in i tre grupper, nämligen institutionella, situationsbundna och personliga regler. Den första typen är sådana som gäller generellt i skolan, och ofta sådana som formulerats i "Skolans ordningsregler". Den andra typen regler, de situationsbundna, är många och komplexa, t ex klassrumsregler som kan skifta från ämne till ämne, regler för uppträdande i matsalen, speciella regler för gymnastiklektioner etc. Den tredje typen slutligen är regler som iakttogs av t ex en enskild lärare. Hargreaves m fl fördjupar sig i första hand i klassrumsregler, vilka i sin tur delas in i fem grupper: sådana som berör samtal, rörelse, tid, elev-lärar-relation och elev-elev-relation. Dessa regler kan ytterligare brytas ner i mindre delgrupper, t ex regler för samtal mellan elev och elev och regler för samtal mellan elev och lärare (s 34-48). Det är alltså ett synnerligen komplext system av regler som råder i skolan.

Redan har nämnts att U-skolan var ny för de flesta eleverna i klass 1. De kom från en skola med endast mellanstadium, där de i huvudsak undervisats i ett enda klassrum av en enda lärare.

Försök att göra stadiövergången lättare för eleverna har beskrivits av Axelsson (1977). Han nämner som betydelsefulla faktorer i sammanhanget: grundlig information, besök på högstadieskolan, varvid högstadieelever kan "guida" de blivande sjundeklasserna, halvklassundervisning under ett inskolningsskede i åk 7, information till föräldrar och information till mottagande skola om eleverna och deras arbetssätt. På U-skolan har ovanstående faktorer beaktats sedan ett flertal år. Man har dock inte ansett att alla haft

avsedd effekt. T ex slopades "halvkllassundervisning" av likartade skäl som gjorde att hälften av lärarna inte ansåg att den var verkningsfull i Axelssons undersökning, nämligen: ordningen var inte bättre, vissa elever träffade inte läraren på hela tiden, sysselsättningsproblem uppstod under den tid eleverna ej var i skolan. Axelsson skriver (1977, s 113):

"Slutsatsen blir, att de negativa aspekterna överväger, då det gäller halvkllassundervisning under en del av inskolningsperioden på högstadiet."

Angående informationen till föräldrar betonar Axelsson särskilt vikten av att den kommer ut till föräldrar "som tillhör en lägre socialgrupp och förmodligen saknar erfarenhet av högre studier samt föräldrar till barn, som gör ett mindre krävande val" (s 114). Till denna grupp hör ofta föräldrarna till eleverna inom specialundervisningen.

Genom bl a ämneslärar- och ämnesrumssystemet på högstadiet ökades antalet situationsbundna och personliga regler markant. De flesta eleverna anammade de nya regelsystemen utan påtagliga svårigheter. För de elever som kom att få specialundervisning tog det ofta längre tid. Det är i samband med överträdelser mot, diskussioner om, inläring av och accepterande av regler som de flesta negativa situationer uppkommer i åk 7 under perioderna 1-5.

Institutionella regler som orsakade negativa incidenter var t ex det förhållandet att eleverna skulle förvara sina tillhörigheter, böcker, ytterkläder, gymnastikkläder o d i elevskåp som var små, vilket föranledde att några elever tog med ytterkläder in i klassrummet, efter upprepade tillsägelser tog av dem och hängde dem över stolen, vilket i sin tur kunde medföra att de smutsades ner och måste skakas av, ibland under pågående lektion:

E lyckades reta upp V genom att ställa sig upp under lektionen och rysta sin kappa så att dammet yrde omkring.

Vidare innebar en glömd eller förkommen skåpnnyckel att eleverna inte kunde komma åt sina läroböcker.

Inom specialundervisningen försökte vi arrangera så att en del regler blev lättare att följa för eleverna. T ex monterades klädhängare, så att eleverna kunde hänga sina kläder i klassrummet. Eleverna fick förvaringsmappar att ha böcker i för att undvika irritationsmoment vid förlust av skåpnnyckel. Vad beträffar klassrumsregler blev de färre för eleverna som hade mer än ett ämne på kliniken. T ex hade eleverna där bestämda platser. Som på mellanstadiet hade de "sin bänk", och diskussioner om placering behövde inte förekomma sedan detta bestämts. Sådana diskussioner kunde vara störande och förekom i övriga klassrum, eftersom de var planerade på olika sätt och eftersom lärarnas personliga regler kom att styra placeringen. Några lärare föredrog placering i alfabetisk ordning, andra lät eleverna välja själv. En annan regel som trots sin trivialitet orsakade störningsmoment gällde toalettbesök. Några lärare ansåg att eleverna fick lämna lektionen i detta ärende, andra

att sådant skulle skötas på rasterna. På kliniken gjorde vi så, att jag, innan lektionen började, frågade eleverna om toalettbesök var avklarade, ungefär som innan man ger sig ut på resa med små barn. Sådana frågor ställdes bara i ett inskolningsskede, och detta störningsmoment var efter kort tid inget problem inom specialundervisningen.

Regeln om godisförbud tolkas också olika av lärarna. Även om regeln, som den uttrycktes i skolans trivselregler läsår 2, var institutionell, blev den i praktiken såväl en situationsbunden som personlig regel. Eleverna var väl medvetna om detta: "för somliga lärare kan man äta godis och för andra inte". På kliniken gjorde vi så att tuggummi spottades ut, och om någon hade godis med sig och åt av detta var regeln den att man skulle bjuda på alla som fanns på kliniken. Med detta skapade jag också som lärare en personlig regel. Fördelen med denna regel var att godiset tog fort slut och så småningom förekom det knappast. Det hände att elever som inte ville bjuda "deponerade" sitt godis för att slippa frestas.

I det föregående har jag gett exempel på regler som trots sin trivialitet betyder en del för atmosfären, bl a för att vikten av att de efterlevs inte är lika stor bland de vuxna på skolan. Reglerna och deras tillämpningar blir diffusa för eleverna, vilket kanske främst drabbar de elever som blir föremål för specialundervisning. Jag har också försökt ge exempel på hur institutionella och situationsbundna regler gjordes om till personliga regler inom specialundervisningen. Denna transformation skedde inte från en dag till en annan utan var en process som försiggick under en längre tid och där eleverna också deltog. Processens initialfas, då eleverna hade svårt att efterleva framför allt de institutionella och situationsbundna reglerna och omgivningens reaktion på detta, förefaller vara en av de mest betydande orsakerna till att negativa situationer uppstod i åk 7.

Vikten av att klassrumsregler etableras betonas av Marland (1975, s 3-4):

"The central point is obvious: everything depends on good order. Without it every lesson will be a battle. You will be exhausted, your pupils will behave badly, and later criticize you. If you establish good order, you can be more subtle, more friendly, and more yourself. You regularly find in schools pupils who defy and taunt any teachers who are apparently unable to control them, and then complain bitterly to parents and senior teachers that they don't like those teachers' classes: 'He doesn't keep us in order?'"

En annan anledning till att negativa situationer uppstod var att arbets sättet förändrades vid stadiövergången. Vid en konferens som hölls i början av åk 7, en s k "överlämningskonferens", fick vi veta att flertalet elever i klass 1 var vana att relativt självständigt planera sina studier, att arbetsformerna företrädesvis var fria, dvs mer baserade på grupparbeten och självständigt arbete än traditionell katederundervisning med åtföljande strukturerade arbetsuppgifter. Undervisningen på U-skolan är till största

delen strukturerad och planeringen görs av lärarna under företrädesvis traditionella former. Ett konkret exempel på skillnaden i arbetsmetoder utgör det faktum att eleverna i klass 1 inte var vana vid att ha läxor. Läxförhören i början av åk 7 betraktades av eleverna mer som diskussioner än som förhör och eleverna hade sina läroböcker uppslagna vid besvarande av frågor. Det tog tid innan eleverna anpassade sig till arbetssättet på högstadiet. I diskussionen om undervisningen har detta berörts. Den svårighet eleverna upplevde gav ibland upphov till negativa incidenter, t ex genom att elever öppet protesterade:

E skrev av de ord som skulle förklaras men då E inte genast fann det första ordet i häftet slängde E ner böckerna på golvet och började klottra på ett papper.

Tyvärr råkade E skriva namnet på fel rad, varpå E kastade papperna med arbetsuppgifter på golvet och ville sedan inte göra mer.

Andra mindre våldsamma sätt att uttrycka detta på är att eleverna säger:

- Jag pallar inte.

- No är glyttigt.

När klinikundervisningen kom igång, och regler och arbetsrutiner började etableras, blev elevernas missnöje mer nyanserat och en vilja att arbeta kom fram. Elevernas missnöje orsakades av konkreta arbetsuppgifter i större utsträckning än av diffusa och komplexa regelsystem. På kliniken fanns också som nämnts större möjligheter att anpassa metoder och arbetssätt till eleverna. I dagboken finns följande noteringar från senare delen av åk 7.

Eleverna kan tänka högt utan att någon tycker de är "dumma".

I klassen vågar E inte redovisa eller svara på frågor, men här går det bra.

E tycker det är roligt att få berätta.

På kliniken fanns större utrymme än i klassen att ta tillvara elevernas egna initiativ och låta dem medverka vid planering av undervisningen.

E bad att få läsa om knark. E ville skriva upp fakta om knark, som E skulle ta med sig och visa för en kompis som knarkade. Sällan har E varit så motiverad.

E ville försöka skriva text till en bildserie nästa gång och jag har hittat en serie.

E överraskade med att ha skrivit 3/4 A4-sida med enkelt radavstånd om hur ...

Inför åk 8 var alltså atmosfären sådan att regler och rutiner för specialundervisningen i någon mån definierats och accepterats av eleverna, eleverna och jag hade lärt känna varandra, eleverna var något mer nyanserade i sina negativa inställningar till skolarbete, och eleverna som hade specialundervisning visade också ibland positiv inställning till skolarbetet.

Det tog alltså närmare ett läsår att uppnå detta. Stadieövergången mellan mellan- och högstadiet förefaller vara ett kritiskt skede i elevernas skol-

gång, då speciellt med tanke på elever med särskilda behov av stöd och stimulans. En fundering med utgångspunkt från Ekholms begrepp "prestationsintresse" och "samlevnadsintresse" inställer sig. Kan det vara så, att icke endast skolandans determinanter sanktions- och belöningssystem, beslutssystem och arbetsmetoder är annorlunda på de båda stadierna, utan att också faktorerna "prestations-" och "samlevnadsintresse" har olika stor betydelse på de båda stadierna? Om det förhåller sig så att högstadiet mer betonar prestationer framför samlevnad, vilket möjligen och troligen är fallet, kan stadiövergången för elever med särskilda behov, intellektuella, sociala och emotionella, bli problematisk. Det verkade som om eleverna inte var förberedda för det som väntade dem på högstadiet, och som om högstadiet inte var anpassat för en del av de elever som kom dit. För de flesta elever skedde ett gradvis och ömsesidigt närmande av deras förmåga och högstadiets krav, men för några av eleverna var denna process svår och konfliktfylld.

Det regelsystem och de arbetsmetoder jag försökt utarbeta tillsammans med mina elever liknar till stora delar dem som Laslett (1977, s 73-87) rekommenderar för undervisning av missanpassade barn (maladjusted children). Han säger (s 76):

"A stable and predictable sequence of events during the school day increases maladjusted children's sense of security even if they resist conforming to some parts of this pattern. ... The structure should not be so rigid that it cannot be modified, but it should not be so malleable that it is not a structure at all."

Vidare pekar Laslett på betydelsen för barnen av att någon "har befälet". Jag har diskuterat och gett exempel på hur eleverna under "inskolningstiden" i åk 7 föreföll "testa" mig, se om jag dög till befälhavare. Om denna testperiod skriver Laslett (s 78):

"The testing period is not as endless as it sometimes appears but, while it lasts, there is no doubting the reality of it."

Dessa prov avtog i omfattning även om jag då och då även under senare årskurser åter togs upp till prövning. Emellertid tycktes eleverna i åk 8 ha accepterat mitt befälhavarskap och i detta sammanhang refereras en händelse ur dagboken.

Vi läste ett stycke i engelskboken som handlade om en familj som var ute och seglade. "Barry (the father) is the captain of the ship", stod det. Jag påstod då att jag var "captain" på kliniken, vilket E utan att diskutera höll med om.

Laslett säger vidare (s 77):

"Children's feelings of security are always increased if adult behavior is predictable and consistent."

Att läraren bör uppträda konsekvent och förväntat bidrar till att eleverna kan lita på läraren, vet var eleven har honom eller henne.

I en undersökning av elevers förväntningar på sina lärare pekar Nash

(1976, s 83-98) på hur betydelsefullt det är att läraren agerar på ett sätt som överensstämmer med det som eleverna förväntar sig, vari bl a ingår att läraren ska kunna hålla ordning. Även "stökiga" elever önskar detta (s 87):

"However, somewhat less obviously the noisy children also believed that teachers should keep them quiet. These children commonly blamed the teacher for 'being soft' and thus failing to keep them under control."

Naturligtvis vore det önskvärt om samtliga lärare i vissa fall uppträdde på ett likartat sätt, i varje fall då det gäller att tillse att eleverna efterlever regler. Förhållandet att vi på U-skolan är många lärare, med olika förutsättningar och ambitioner att vara konsekventa i olika situationer, gör att de vuxna som kollektiv ibland är inkonsekventa och oförutsägbara, vilket kan bidra till att en del elever upplever otrygghet.

Laslett betonar även att frånvaron av meningslösa restriktioner är betydelsefull (s 79):

"... it is advisable to avoid putting restrictions on behaviour which may be irritating or inappropriate, but which is not a serious breach of discipline, dangerous, antisocial or perverse."

Eftersom den samordnade specialundervisningen är en integrerad del i den ordinarie undervisningsverksamheten på skolorna är strävandena att minimera reglerna för eleverna inom specialundervisningen ofta parad med en lojalitetskonflikt gentemot övriga elever och gentemot kollegor. Ett konkret exempel ges nedan.

För eleverna som undervisades på kliniken var ofta ett arbetspass på 80 minuter alltför långt för att vara meningsfullt. I synnerhet matematikpassen var ansträngande. Efter 40 minuter behövde eleverna röra på sig, göra annat. Att då, vilket vore önskvärt, låta eleverna ta rast på skolgården gick inte eftersom eleverna i klassen inte fick rast. I stället fick vi "pausa" inne på kliniken, öppna fönster och prata om annat, för att efter ett 10-tal minuter återgå till matematiken.

Den näst sista punkten Laslett tar upp är (s 80): "Fixed limits to behaviour." I detta sammanhang diskuterar och betonar han vikten av att lärarkåren är överens om de regler och gränser som sätts upp. Det är naturligtvis önskvärt om alla som arbetar på en skola intar samma ställning gentemot regler, men på stora högstadieskolor förefaller detta vara en utopi. I England där de enskilda rektorerna har större inflytande på rekryteringen av lärarpersonal, och där möjligheter finns att "handplocka" lärare till specialklasser och specialskolor är denna uniformitet lättare att åstadkomma. På U-skolan diskuterades problemet i samband med personallagsutbildningen, då vi konstaterade önskvärdheten av men också svårigheten i att vi alla agerade på likartat sätt. I samband med frånvaron berördes problemet, där också en elevs krav på konsekvens exemplifierades. Rutter (1979, s 192-193) skriver:

"The importance of some kind of school-wide set of values and norms of behavior was also reflected in our findings that in the more successful schools teachers reported that their senior colleagues were aware of matters such as

staff punctuality and that they checked that policies were being maintained, as in the setting of homework. This was not a matter of intrusive control or supervision but rather a reflexion that staff cared about the way the school functioned. It appeared that an efficient system within which teachers worked harmoniously towards agreed goals was conducive to both good morale and effective teaching."

Tanken att några lärare (senior colleagues) skulle ha en övervakande roll, t ex när det gäller kollegors punktlighet, förefaller främmande för svenska förhållanden, även om det möjligen hade varit ett positivt bidrag till skolorn. Parentetiskt kan nämnas att vid en trivseldiskussion, som elever på U-skolan hade ordnat kom som ett högt prioriterat önskemål från eleverna att lärarna skulle komma i tid till lektionerna. Detta önskemål kom som nummer tre på önskelistan endast föregånget av "fler lägerskolor och utflykter" samt "mellanmål" och följt av "automater i rasthallen" och "jämnare fördelning av läxor".

Lasletts sista diskussionspunkt är bestraffning. Det engelska och det svenska skolsystemet är annorlunda också härvidlag. T ex förekommer inom det engelska skolsystemet formella straff, vilka kan bestå i aga, och tillrätta- visningar av rektor (Rutter, s 191). Något formellt bestraffningssystem av samma art förekommer inte i svenska skolor. Emellertid menar Rutter (1979, s 121) att det är av mindre vikt hur straffen utformas:

"The particular rules and approaches to discipline may be less important than the existence of some generally recognised and accepted set of standards."

Kroppslig bestraffning torde dock vara förenad med ett sämre uppträdande hos eleverna.

Om bestraffningar säger Laslett (s 87):

"Although teachers make use of punishments, these do not contribute much to the successful management of maladjusted children which depends more upon the appropriate structure of the school environment, its relevance to the children's needs, and the quality of the relationships that exist between children and staff."

Inom specialundervisningen var den allmänna principen den att om en elev eller lärare bröt mot någon av de regler som gällde för verksamheten, bestod påföljden i en strävan att ställa till rätta igen. Detta förefaller diffust och vagt, och måste så vara, då påföljderna alltså stod i relation till regelbrotten. Exempel ur dagboken kan kanske belysa.

Två elever talar oupphörligt och störande med varandra i klassrummet. De flyttas då isär.

En stulen cykel återställs till ägaren.

E sprutade vatten på golvet och fick en skurtrasa att torka upp med.

E spottade på golvet. Efter ett tag tog E en pappershandduk och torkade upp.

Om eleverna inte hade ställt tillrätta efter sig, inte frivilligt hade

flyttat isär vid anmodan hade jag varit maktlös. En sådan känsla av maktlöshet orsakade möjligen uppropet från lärare i Malmö hösten 1970, i vilket man uppmärksammade den dåliga disciplinen i skolorna och krävde insatser för att återställa ordningen (Löfgren, 1980, s 1). Inför de elever, som jag kände väl och i någon mån betraktade som mina elever, kände jag praktiskt taget aldrig någon maktlöshet. Emellertid upplevde jag den vid t ex rastvakter, då andra rökande elever ombads gå ut ur rasthallen men vägrade. Sådana situationer upplevs stundom förnedrande för läraren och bidrar naturligtvis till en psykiskt pressande arbetsmiljö. För den egna självkänslans bibehållande är det därför säkrare att inte låtsas om att eleverna röker, att ta en annan väg i rasthallen. Att ett formellt samtal mellan skolledare och elev skulle bidra till att eleven i fortsättningen röker på rätt ställe är naturligtvis möjligt, men i praktiken och i den dagliga samvaron med eleverna är ett sådant tillvägagångssätt otympligt.

Efter denna utveckling återgår jag till att diskutera atmosfären i åk 8 och vad som påverkade den. Elevernas positiva upplevelser i skolan, som de kommer fram genom att eleverna visar säkerhet och glädje, orsakades i åk 8 till stor del av att vi hade trivsam samvaro. Det kommer också fram i antalet situationer där eleverna har positiv relation till vuxna personer. Jag hade bätt lärarkandidater som besökte oss skriva ner sina intryck av praktikveckan och citerar några:

"Jag tycker andan var god ... Speciellt minns jag den sköna pratstunden, då du samlade en liten grupp i engelska runt ett bord ..."

"Här i kliniken är stämningen trygg och eleverna är inte rädda att fråga L om hjälp ..."

"Mitt samlade intryck av dagarna är att eleverna uppenbart finner det 'skönt' att komma hit. Både för att få 'prata av sig' och få hjälp med matten."

"Tillvaron andades trivsel ..."

Det markant höga variabelvärdet för positiv relation mellan elev och vuxen under period 4 i åk 8 har redan berörts.

Procentuellt sätt ökade det sammanlagda antalet situationer som tyder på negativ atmosfär under period 9 i åk 8, och de situationer som tydde på positiv atmosfär minskade. Detta har noterats vid resultatredovisningen, där också lägerskolan nämns som en av anledningarna. Tyvärr var det så, att visstelsen på lägerskolan inte medan den pågick infriade de förväntningar jag som lärare hyst, t ex (Lgr 69, s 69):

"Ett väsentligt värde i en väl genomförd lägerskoleverksamhet ligger däri, att den genom grupparbete och kamratlig samvaro skapar en naturlig samhörighet mellan alla deltagare och på så sätt ger ovärderliga erfarenheter för det fortsatta skolarbetet."

Planeringsarbetet var präglat av trivsel, iver och flit från elevernas sida. De hade verkligen förberett sig väl och i grupper utarbetat arbetsma-

terial, tagit hand om insamling av pengar, skrivit utrustningslista etc. Men då det blev aktuellt att genomföra det planerade arbetet var intresset mindre, och de moment som innehöll arbetsuppgifter av mer konventionell natur genomfördes i ringa omfattning. En händelse får belysa:

När vi kommit ner till stranden delade V ut arbetsuppgifterna. Vilda protester från eleverna. E sa:

- Jag vill inte gå omkring och kånka på ditt papper.

Min kollega och jag blev besvikna på eleverna, vilket naturligtvis eleverna noterade. I en enkät som eleverna ställt samman angående lägerskolan löd en av frågorna: "Var V och L som dom skulle vara? (T ex hyggliga.)" Sju grupper besvarade frågan. Fem av grupperna ansåg att vi varit för stränga. En grupp svarade: "Ja, men lite trötta och sura på kvällarna, och det kan man ju förstå." Den sjunde gruppen hade likartat svar som det ovan.

Det är naturligtvis svårt att avgöra huruvida lägerskolan på sikt medverkade till att stärka gemenskapen eller om den gav "ovärderliga erfarenheter". Nu, flera år efteråt, kan vi gemensamt skratta åt det som då var negativa situationer. För mina elever var lägerskolan en positiv upplevelse. Nedanstående uttalande exemplifierar:

E1 sa att E1 aldrig kom att skratta "så här mycket fler gånger", då E2 försökt att genom pantomin illustrera "prickig korv".

Två av mina elever följde ej med på lägerskolan, vilket gav upphov till ett antal negativa situationer i mina försök under period 8 att övertala dem att delta. Vi har på U-skolan under de senaste åren talat en del om diskrepanserna mellan elevernas och lärarnas förväntningar inför lägerskola. Det förefaller som om eleverna lägger betoningen på ordet "läger" och lärarna mer betonar "skola". Vi har också diskuterat olämpligheten i att ha alltför långväga resmål, t ex England, de svenska fjällen, Gotland. En arbetsgrupp har nu tillsatts för att försöka hitta intressanta närbelägna resmål.

Under sista läsåret i grundskolan visar eleverna då och då tendenser till att vara skoltrötta.

V och E jobbade, men det går trögt. E tittar på klockan, skriver ett ord, tittar på klockan igen och frågar hur länge det dröjer innan vi ska äta.

E gäspar och gäspar.

E är verkligen trött.

Så här trött har E inte varit förut.

E svär hela tiden och är trött. E vill vara ledig några dagar och sova. E säger att E just nu har en trött period.

E är verkligen skoltrött och tycker att mycket är meningslöst. Men E kommer till skolan ändå och gör nog sitt bästa.

Ovanstående citat är hämtade från period 3. Efter ytterligare någon tid börjar en elev vara borta från skolan. Vi börjar diskutera förlängd pryö (anpassad studiegång).

E pratar väldigt mycket om förlängd pryö och L har lovat ta upp det med V.

I arrangemanget av den förlängda pryön ingick många formaliteter. E hade genom egna och föräldrars kontakter på eget initiativ förhört sig hos och fått löfte av arbetsgivare att en dag i veckan vistas på en arbetsplats utanför skolan, men reglerna för förlängd pryö, vilka bl a innebar att skolstyrelsen skulle ge sitt tillstånd gjorde att det drog ut på tiden. Någon förlängd pryö blev inte formellt beslutad under höstterminen. Under period 4 skriver jag:

Jag är bekymrad för E.

Gemensamt med föräldrarna arrangerades då enligt ett "tillsvidare-förfarande", på så sätt att föräldrarna ansökte skriftligen om ledighet en dag i veckan som jag i egenskap av klassföreståndare beviljade under terminens sista veckor. Under dessa dagar var E på ovan nämnda arbetsplats.

En annan elev känner sig allmänt olustig och "deppad" vilket eleven meddelar mig per brev, som fortsatte:

Men det är ingenting som är riktat mot dig, det vill jag du ska veta.

Situationer där eleverna är arga och sura är fler i åk 9 än i åk 8 medan situationer där eleverna är osäkra, ledsna eller ger upp är färre. En av anledningarna till att eleverna är sura och arga är mina påpekanden om att eleverna inte kommer till lektionerna i rätt tid, eller att de är på skolan utan att gå på lektion eller avviker från skolan.

E går utan att ha gjort klart det E skulle.

Det är svårt att hålla kvar E.

E hade varit och simmat men fastnade på vägen till kliniken vid pingisbordet.

- Varför skäller du alltid mer på mig än på E2 och E3 när de är sena? sa sur E1.

Då blir E sur och säger: Jag ska komma i tid, jag ska komma i tid.

Under åk 9 börjar vi tala om vad som ska hända efter skolan.

E sa för första gången att E tycker att det ska bli tråkigt att sluta skolan. E är lite rädd för det.

I slutet av åk 9 försöker vi intressera eleverna för fortsatta studier. Endast en av eleverna ämnar dock fortsätta på gymnasieskola. Det var med blandade känslor jag deltog i den avslutning som hölls för eleverna i åk 9. Under åren hade eleverna och jag blivit vänner och det enda jag egentligen kunde göra för eleverna i framtiden var att erbjuda eleverna:

- Du kan söka upp mig när du vill om vad som helst.

Det har visat sig att de flesta av eleverna har tagit erbjudandet på allvar, och fortfarande träffar jag dem någorlunda regelbundet.

13.9 Sammanfattning

Jag har i de föregående avsnitten försökt peka på några av de faktorer som påverkade atmosfären inom specialundervisningen.

Åk 7 kan betraktas som en anpassningsperiod, då eleverna lär sig respektera den nya skolans regelsystem och arbeta efter högstadiets arbetsmetoder. För eleverna inom specialundervisningen föreföll denna anpassning vara påfrestande.

Den trivsamma atmosfär som så småningom kom till stånd inom specialundervisningen och som kom till uttryck bl a genom positiva relationer mellan elever och vuxna personer och i att elevernas upplevelse av skolan oftare var positivare än i åk 7 präglar det betydelsefulla i atmosfären i åk 8.

I åk 9 då de positiva relationerna mellan elever och vuxna är etablerade, förefaller den positiva atmosfären inte längre vara så betydelsefull att notera i dagboken.

Den negativa atmosfär som kommer till uttryck orsakas bl a av skoltrötthet, av att eleverna inte passar tider och av att de sinsemellan vid några tillfällen inte kommer överens.

14. MUNTLLIG KOMMUNIKATION OCH SAMARBETE MELLAN HEM OCH SKOLA

I detta kapitel redovisas följande:

Ordanalysen:

Muntlig kommunikation

Samarbete mellan hem och skola

Samtalsanalysen:

Samtal om frånvaro, om elevs hälsotillstånd, om undervisning, om atmosfär, om organisation och betyg, om fritid och framtid och om elevens hemsituation

Samarbetsanalysen:

Teman i samarbetet mellan hem och skola

Tidigare har analyser av samtal redovisats i samband med de olika variablerna. Kategorin muntlig kommunikation förekommer emellertid endast i ordanalysen. För att möjliggöra en jämförelse mellan ord och en större analysenhet görs en summering av antalen samtalstillfällen, vilken presenteras i samma diagram som antalen ord som tyder på muntlig kommunikation.

Även antalen ord som tyder på samarbete mellan hem och skola jämförs med antalen samarbetstillfällen som innehållit samma tema.

14.1 Muntlig kommunikation

14.1.1 Resultat enligt ordanalysen

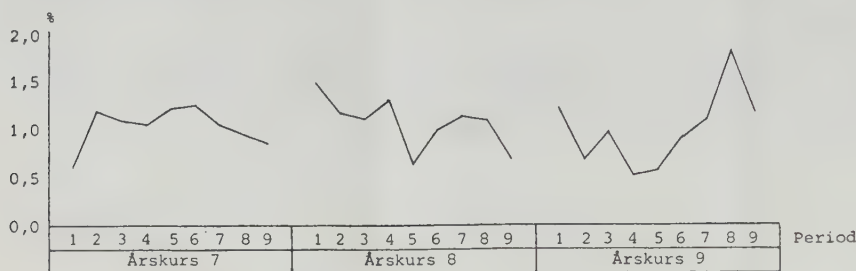
Ruta 11. Ord som tyder på muntlig kommunikation

berätta, diskutera, förklara, konversera, prata, samtala, snacka, tala

Diagram 39 visar procentuell andel ord som tyder på muntlig kommunikation.

Det förefaller som om andelen ord är mer stabil under åk 7 än under de övriga årskurserna. Andelen är liten under första perioden i åk 7, vilket torde bero på att eleverna och jag inte då kände varandra. Under period 8 i åk 9 är andelen som högst.

Diagram 39. Ord som tyder på muntlig kommunikation i procent av samtliga ord

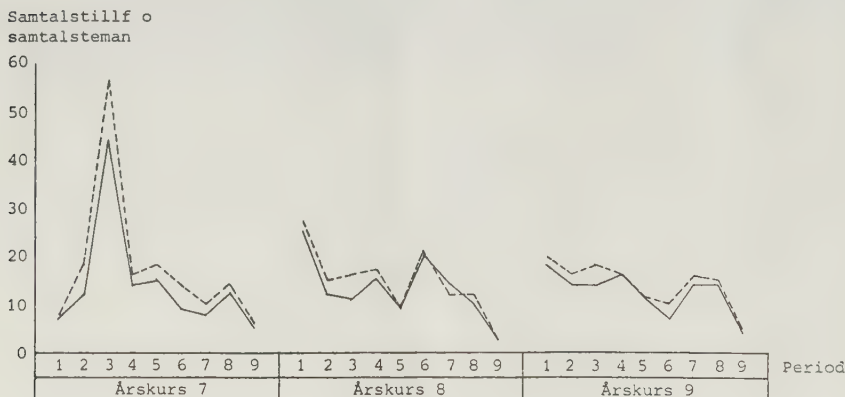


14.1.2 Resultat enligt samtalsanalysen

I diagram 40 är antalen samtalstillfällen och teman i samtal mellan mig och elever inritade.

Diagram 40. Antal samtalstillfällen och teman i samtal mellan mig och elever

— Antal samtalstillfällen
 ---- Antal samtalsteman



Det framgår av diagram 40 att antalet teman och antalet tillfällen är av ungefär samma omfattning under de tre årskurserna. De längre samtalen i åk 7 har inte inneburit att innehållet varit rikare, mätt i antal teman per samtal (jfr avsnitt 10.2.4).

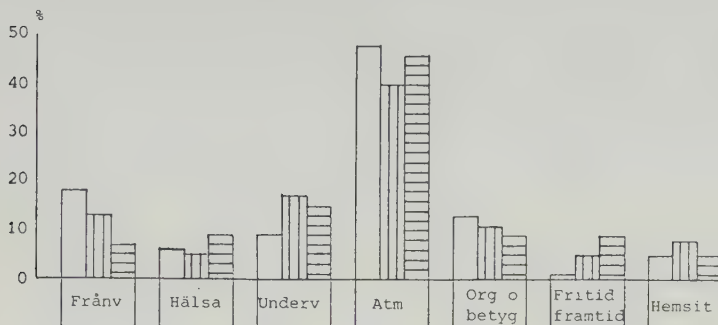
Under period 7 i åk 8 är antalet teman färre än antalet tillfällen vilket torde innebära att i två av samtalen fanns inget tema som kunde föras till någon av kategorierna för samtalsanalysen.

I diagram 41 redovisas andelen teman för de olika kategorierna i samtalsanalysen, nämligen:

- Frånvaro
- Elevs hälsotillstånd
- Undervisning
- Atmosfär
- Organisation och betyg
- Fritid och framtid
- Elevers hemsituation

I diagram 41 visas fördelningen av samtalsteman på de olika innehållskategorierna.

Diagram 41. Fördelningen av samtalsteman i procent av samtliga teman per årskurs. □ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9



Av diagram 41 framgår att andelen samtal som handlar om frånvaro sjunker med stigande årskurs. Det samma gäller samtalen om organisation. Samtal om fritid och framtid utgör större andel med högre årskurs, vilket är naturligt med tanke på studievalet i åk 9 och elevernas övriga yrkesfunderingar.

Samtal om undervisning är relativt sett vanligare i årskurserna 8 och 9 än i åk 7. Samtal om hemsituation och hälsa uppvisar inga större årskurskillnader.

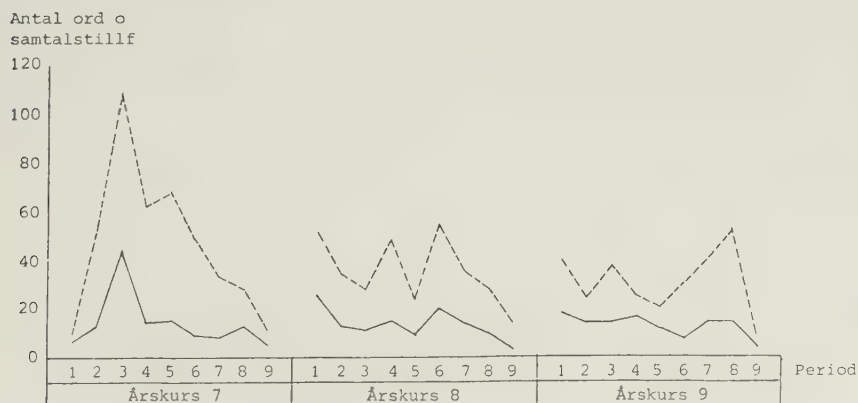
I alla tre årskurserna är samtal om atmosfär de vanligaste. Nästan hälften av alla har detta innehåll, något mindre i åk 8 än i de övriga årskurserna.

14.1.3 Jämförelse mellan ordanalysen och samtalsanalysen

I diagram 42 visas antalen ord som tyder på muntlig kommunikation och antalen samtalstillfällen.

Diagram 42. Antal ord som tyder på muntlig kommunikation och antal samtalstillfällen

— Samtalstillfällen
--- Ord



Ord och samtalstillfällen varierar på ett tämligen likartat sätt under årskurserna. Störst överensstämmelse tycks föreligga i årskurserna 7 och 8. Då de större analysenheterna, samtalstillfällen, utnyttjas blir inte förändringarna mellan perioder så påtagliga som då analysenheten är det enskilda ordet. Liknande resultat erhöles för övriga variabler, bortsett från frånvaro. Skillnaden mellan antalen ord och samtalstillfällen är större i åk 7 än i övriga årskurser. Det tyder på att andra former av muntlig kommunikation än samtal mellan mig och elever förekommit oftare i åk 7.

14.1.4 Diskussion

Vid beskrivningen av vad som skulle betraktas som ett samtal i samtalsanalysen fördes två kriterier fram, nämligen att budskap och sändare skulle kunna identifieras, samt att innehållet i budskapet skulle spegla personliga tankar och funderingar (avsnitt 9.5.1). En distinktion gjordes mellan sådana samtal och samtal som ingick i undervisningssituationer, där elev eller lärare ställde frågor i anslutning till lärostoffet. En sådan distinktion är naturligtvis svår att göra i praktiken. En från början stofforienterad fråga kan utvecklas till en personligt engagerad diskussion. Jag försökte att i analysen beakta endast sådana samtal där intentionen från början varit att förmedla personliga tankar och funderingar. Sådana samtal kunde förvisso utnyttjas i undervisningen också.

Jag har redogjort för att några elever i klass 1 hade bristfällig studietechnik och läsförståelse (avsnitt 12.8). En del av eleverna hade också svårt att uttrycka sig såväl muntligt som skriftligt.

E talar ostrukturerat och osammanhängande, med stympade meningar och ett fåtal ord.

Andra elever talade sällan. Om detta orsakades av att de inte vågade, inte ville eller inte kunde är svårt att avgöra. Förmodligen samverkade olika faktorer. Detta gjorde att vi i åk 7 systematiskt tränade muntlig framställning. I en undersökning om barns språkutveckling formulerar Eneskär hypotesen att språkfärdigheter hos barn utvecklas i ordningen lyssna, tala, läsa och skriva (Eneskär, 1978, s 64). Det var utifrån funderingar om sådana sammanhang, som vi tränade muntlig framställning. Genom att utnyttja naturliga samtalstillfällen, t ex "ringa till polisen och fråga vad man gjorde om man hittade en 50-lapp", "tala med skolsköterskan om hur man blev av med sin förkylning" och "ringa till SJ och ta reda på tågtider" åstadkoms mycken samtalsträning. Vi hade därvid ofta nytta av den telefon som var installerad på kliniken. Eftersom dessa samtal inte fördes mellan elever och mig har de inte ingått i analysen. De kan emellertid ha bidragit till att skillnaden mellan antalen ord och samtalstillfällen var större i åk 7 än i övriga årskurser.

Stor betydelse hade de besök som lärarkandidater gjorde genom att de gav eleverna tillfällen att presentera sig, ställa frågor och samtala. Personliga funderingar och tankar kom ofta fram, men trots att jag deltog i dem har de inte heller ingått i analysen.

En förutsättning för att några av eleverna skulle tala tycktes vara, att vi var relativt få på kliniken och att vi så småningom lärde känna varandra. Samtalen blev alltmer personliga. Från att ha varit konstruerade samtalssituationer, där jag t ex hade med mig saker att samtala om och beskriva, blev det alltmer vanligt att eleverna tog initiativ till samtal. Detta ledde också till att eleverna vågade läsa högt.

Nu börjar E bli lite modigare och läser hela meningar själv utan att L läser före.

Den lilla gruppens betydelse då det gäller att träna muntlig framställning betonas av Skiöld (1975). Han diskuterar vuxna elever, men förhållandet gäller även yngre elever. Han menar att en optimal gruppstorlek är 5-10 deltagare. Vi var oftast en sådan grupp.

Från att i åk 7 ha varit ett huvudmoment i svenskundervisningen blir samtalen under följande årskurser viktiga delmoment. Det blev t o m så att vissa restriktioner måste införas. Sedan eleverna övat sin förmåga att uttrycka sig, måste de lära sig när de fritt fick göra detta. Inför detta kände jag ofta en viss kluvenhet. Tiden måste på ett ändamålsenligt sätt fördelas mellan olika aktiviteter, och det var inte alltid lätt att avgöra vad som var det bästa för stunden eller i ett längre tidsperspektiv. Samtalsstunderna var uppskattade av såväl elever som mig, ehuru jag ibland kände att vi "pratade bort" delar av en lektion. Emellertid kan de eventuella pedagogiska förlusterna uppvägas av de vinster i positiv atmosfär som gjordes. Efter en samtalsstund skrev en av de vuxna som besökte kliniken:

L och E har trevligt som två goda vänner.

Om vid något sällsynt tillfälle en elev var ensam med mig på kliniken togs det ofta tillvara för samtal. Jag försökte att om inte göra samtalsstunder till rutin, så dock få eleverna att inse, att ibland var samtal det viktigaste, ibland andra aktiviteter, och att respektera detta. Genom att vi fick vissa vanor, t ex att första gången vi sågs i veckan tala om vad som hänt under weekenden, och sista gången under veckan tala om planer för kommande weekend, och genom att anslå del av en lektion till samtal lärde sig de flesta eleverna att uttala sina funderingar vid lämpliga tillfällen. Men inte alla:

E1 skulle göra ett diagnostiskt prov, men E2 satte sig och pratade med E1. L märker att E1 tycker det är jobbigt och E1 är lite rädd för E2. L försöker ingripa och tala E2 tillrätta, men lyckas ej. E1 vet inte riktigt om E1 ska göra som L vill och sluta lyssna på E2 och göra sitt diag-

nostiska prov. E1 lyssnade på E2 och gjorde samtidigt sitt diagnostiska prov.

(Denna händelse innehåller mer än mitt samtal om regler med eleven E2, men har refererats för att ge sammanhang.) De restriktioner som sattes upp, och som efterlevdes av de flesta eleverna minskade inte antalet samtalstillfällen markant.

Jag har i det ovanstående försökt beskriva något av den förändring som samtalen genomgick. I åk 7 var de på ett tydligare sätt förknippade med undervisningssammanhang än i högre årskurser, där de så småningom blev uttryck för förtroenden och personlig relation mellan mig och eleverna. De personliga samtalen blev inslag inom specialundervisningen som hade sitt berättigade utrymme, men detta utrymme reglerades i någon mån efter överenskommelse med eleverna men på mitt initiativ.

14.2 Samarbete mellan hem och skola

14.2.1 Resultat enligt ordanalysen

Ruta 12. Ord som tyder på samarbete mellan hem och skola

familj, far, farbror, farmor, faster,
föräldrar, mamma, mor, pappa

Det kan förefalla förvånande att ordet hem inte ingår i ordgruppen, men då ordet hem används i dagboken är det ofta i förbindelsen gå hem och komma hem. Samarbetet sker mellan personer. Att ordet familj ingår i ordgruppen beror på att det förekommit i uttryck som familjen engagerar sig.

Diagram 43. Ord som tyder på samarbete mellan hem och skola i procent av samtliga ord



Samarbetet mellan hem och skola tycks avta med stigande årskurs. Ett undantag utgör period 8 i åk 8, vilket torde hänga samman med att föräldrarna

deltog i förberedelserna inför lägerskolan under period 9.

14.2.2 Resultat enligt samarbetsanalysen

I samarbetsanalysen undersöktes såväl vad jag och andra vuxna samarbetat om som vem jag samarbetat med. Samarbetet med föräldrar har delvis redovisats i samband med analysen av elevsituationer. I tabell 52 finns en sammanställning över antalet teman i samarbetet mellan mig och föräldrar fördelade på de olika innehållskategorierna.

Tabell 52. Antal teman i samarbetet mellan mig och föräldrar

	Åk		
	7	8	9
Frånvaro	15	7	2
Hälsotillstånd	-	-	-
I undervisning	-	-	-
Om undervisning	12	8	2
Positiv informationsspridning	5	8	1
Problem utanför frånvaro, elevs hälsotillstånd och undervisning	12	8	-
Organisation och betyg	2	-	-
Fritid och framtid	-	-	-
S:a	46	31	5

Det framgår att det huvudsakligen är i åk 7 som samarbete med föräldrar äger rum, och då i första hand kring frånvaro, kring problem som ej är relaterade till undervisning och kring undervisning. I åk 8 förekommer oftare att positiv informationsspridning sker.

14.2.3 Jämförelse mellan ordanalysen och samarbetsanalysen

I diagram 44 jämförs variabeln samarbete mellan hem och skola avseende antal ord med antal samarbetstillfällen mellan hem och skola.

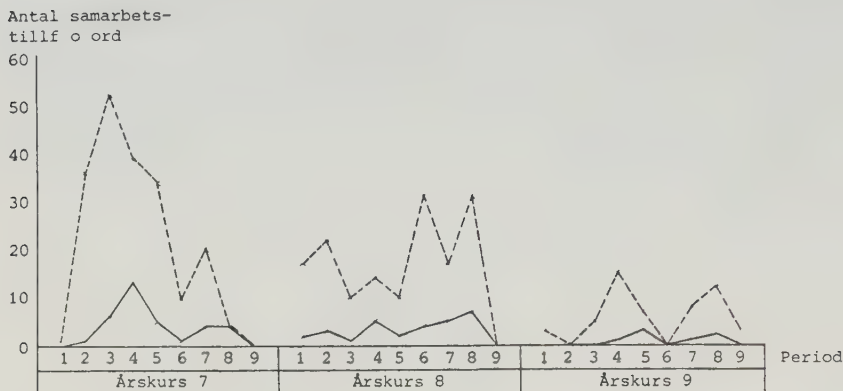
Liksom för övriga variabler tycks användningen av större analysenheter ge likartade resultat som användningen av ordet som analysenhet. Variationen mellan perioder suddas dock bort något, då samtalstillfällen utgör analysenhet. Samarbetet mellan hem och skola blir mindre vanligt, ju högre upp i årskurserna eleverna kommer.

I analysen undersöktes även med vem jag samarbetat i kontakten mellan hem och skola. I 16 av hemkontakterna har jag samarbetat med annan personal: kurativ personal 7 gånger, ämneslärare 5, hemspråkslärare 2 samt sjukvårdspersonal och personal utanför U-skolan vardera 1 gång.

Det måste påpekas att det samarbete som redovisas ovan gäller spontant arbete (jfr avsnitt 9.6.1). Föräldramöten och klassmöten ingår inte i redovisningen. Inte heller ingår formella elevvårdskonferenser. Någon skarp

Diagram 44. Antal ord som tyder på samarbete mellan hem och skola och antal samarbetstillfällen mellan hem och skola

—— Samarbetsstillfällen
 ---- Antal ord



gräns är svår att dra vad beträffar skillnaden i innehåll i en formell konferens och en spontan. Vanligen kommer problemen upp spontant, diskuteras spontant, och vid den formella elevvårdskonferensen beslutas en mängd ärenden som varit förberedda. Vid analysen av dagboken har jag med formell konferens avsett sådan, inför vilken skriftlig kallelse erhållits.

14.2.4 Diskussion

Inför POSLEF-projektet (ProblemOrienterad Samverkan Lärare Elever Föräldrar) gjordes en inventering av tidigare forsknings- och utvecklingsarbete avseende hem-skolakontakter i Sverige (Eriksson, Flising & Kärrby, 1981). Huvudintrycket av inventeringen blev att området hem-skola-kontakter utgjorde en i det närmaste vit fläck på kartan. Detta föranledde en enkätundersökning på låg- och mellanstadierna, och resultaten är knappast relevanta för högstadiet med dess helt annorlunda organisation. De variabler som undersöktes kan emellertid tas till utgångspunkt för en diskussion om hem-skola-kontakter även på högstadiet och inom specialundervisningen.

Variablerna var följande (Eriksson m fl, s 9):

Föräldrarnas bakgrund: familjestruktur, socioekonomiska faktorer, utbildningsbakgrund, arbetssituation

Attityder till skolan

Attityder till samverkan

Faktisk samverkan: aktivitet, faktisk kontakt, innehåll i samverkan.

Föräldrarnas bakgrund

I gruppen mina barn fanns i jämförelse med övriga eleverna i klasserna många invandrarbarn. En del av föräldrarna till dessa barn kunde mycket lite svenska. I någon familj var det mamman som stod för kontakterna utanför hemmet, i andra pappan. I några fall kunde varken mamman eller pappan så mycket

svenska, att det blev möjligt att per telefon ha kontakt med dem. Andra möjligheter var då att genom hemspråkslärare få kontakt med hemmen, att tala med släktingar för vidare befordran av något till föräldrar, att be eleven tolka e d. I de fall föräldrarna inte kunde tala eller läsa svenska blev frånvarorapportering, information om klassmöten, informationsskrift där ordningsregler och rutiner, t ex i samband med frånvaro meddelas, inga verkkningsfulla medel att få kontakt.

De flesta av mina barns föräldrar arbetade. Några föräldrar arbetade mycket, hade t ex utanför det ordinarie heltidsarbetet åtagit sig städarbete. Det förekom att dessa extraarbeten uppfattades som hela familjens angelägenhet, ibland även andra släktingars. Jag fick ett intryck av att en stor grupp föräldrar och barn hjälpte varandra inom gruppen, men de var tämligen isolerade för övrigt. Ett exempel på detta ges i form av en händelsebeskrivning från år 9.

Efter en eftermiddags frånvaro, frågade jag eleven om skälet till frånvaron. Jag fick veta att eleven följt med sin mamma, som talade svenska dåligt, till läkare. Som lärare påtalade jag att sådant fick ske utanför skoltid. Jag fick då en redogörelse för svensk sjukvård, och de komplicerade rutiner som kan råda inom denna, att val av tid inte varit på tal samt att "... du förstår, i Sverige är det så, att man måste ha ont där doktorn kan, och så är det inte i, och det vet inte min mamma", samt att "... mina föräldrar har ställt upp för mig i 15 år. Det är inte mer än rätt, att jag ställer upp för dem nu".

Inom parentes vill jag säga, att jag tillsammans med mina elever lärde mig mycket om andra kulturer och andra sätt att vara tillsammans inom familjen än de svenska. Jag insåg också, att det kontaktnät som fanns mellan hem och skola inte fångade in alla föräldrar, och att de som inte kunde svenska löpte stor risk att falla genom maskorna. Ibland föreföll det som om några föräldrar var uppgivna inför de problem som skolan önskade samarbeta kring. Av naturliga skäl kan jag inte här redovisa anledningar till detta. För att ändå förmedla den känsla som jag erfor då jag kom i kontakt med denna uppgivenhet, väljer jag att citera ett brev från en mor, vilket återges i "The Nature of Special Education" (Booth & Statham, 1982, s 76):

"Dear Doctor or Miss Brown,
Sorry that I am not coming see you Because I
am getting fed up. The people are try be funny.
I has 3 worker now. Because I fed up.
I want get out this flat.
I want move to L. Road or H.
My children are not happy here.
They make me ill and worry about.
I has buy shoes, cloth and pay my bill. No one
will help me. I be wait for long time. That
why I fed up.
Why you want them for.
I has no good friend here I want other place. I
saw lovely house at beside market name P. Street

near beside L. Road or C. Street.
I want get out here. That place make me ill
and worry too much.
I sorry I not see you. Sorry.
If you see S.H. tell her I see her Tuesday morning.
Mrs Dianne Taylor"

Att skolan av föräldrar, vars situation liknar den ovan beskrivna kräver samverkan, förefaller vara för mycket begärt och föga verkningsfullt. Ofta når skolan inte ens ut med det stöd som den skulle kunna erbjuda. Berenmark, Börjeson & Lundquist uttrycker det så här (1982, s 80):

"Det finns också väl belagda erfarenheter som ger vid handen, att de föräldrar som man allra helst skulle vilja ha med i samarbetet, föräldrarna till barn som på olika sätt har en svår eller komplicerad skolgång - de föräldrarna undviker att delta. Detta gäller särskilt de samverkansformer där andra föräldrar är närvarande."

Attityder till skolan

Jag upplevde ytterst sällan att föräldrar var negativt inställda till skolan. Någon gång ifrågasatte man aktiviteterna i skolan, påtalade brister i disciplinen i skolan och var förvånad över organisationen på högstadiet, men i de flesta fall var man mest förundrad och ovetande om skolan. Jag kände ofta att jag betraktades som en auktoritet och att föräldrarna var ängsliga inför kontakter.

E berättade att E:s mamma var orolig över vad jag skulle tycka om deras tapeter.

Anledningarna till den ängslan och oro som föräldrarna stundom hyste inför kontakter med skolan har sin rot dels i föräldrarnas bakgrund, dels i att kontakter med skolan för mina elevers föräldrar ofta inneburit obehag i form av klagomål samt dels i föräldrarnas bristande insikter i skolans verksamhet.

Jag upplevde inte att föräldrarna till mina barn var ointresserade av barnens skolgång, inte heller fick jag intryck av att relationerna mellan barnen och föräldrarna var anmärkningsvärda jämförda med övriga elevers relation till sina föräldrar. Om förhållandet mellan tonåringar och deras föräldrar säger Rutter (1975, s 97-98):

"It has sometimes been claimed that the peer group achieves such importance during the teenage period that adolescents come to constitute a sub-culture of their own almost cut off from adult society. This is a picturesque notion, but false so far as the majority of teenagers are concerned. Several studies have indicated that, at least up to age sixteen years, most adolescents continue to trust and respect their parents, are upset by parental disapproval and on the whole follow parental guidance with respect to major issues."

Ett exempel på att eleverna hade respekt för föräldrarna är att de inte ville att skolan skulle meddela hemmet då de varit frånvarande med ogiltigt skäl (avsnitt 11.1.4). Ett annat mer positivt exempel följer nedan.

Efter ett prov där en av mina elever lyckats mycket väl, sa eleven:
Mor får en chock, såg mycket glad ut och tog hem provet att visa.

Attityder till samverkan

De föräldrar jag kom i kontakt med var, sedan vi lärt känna varandra eller åtminstone träffat varandra, överlag tacksamma för detta. De var positivt inställda till fortsatt samarbete, men tog sällan initiativ till det själva. Oftast förmedlade eleverna kontakten. Via eleverna kom invitationer till hemmen, och efter det första besöket kände jag oftast, att jag var välkommen tillbaka. Men att utveckla dessa personliga relationer till att gälla även föräldrarnas medverkan vid föräldramöten var svårt. Det var svårt att överhuvudtaget förmå föräldrar att komma till skolan.

Faktisk samverkan

De flesta kontakter med mina barns föräldrar skedde i elevernas hem i samband med kaffedrickning. De var inte tillfällen där strategier för elevernas skolgång penetrerades. Jag tog med elevernas böcker och försökte förklara hur vi arbetade, vad eleverna hade gjort och berättade i anslutning till detta om framgångar och om sådant som eleverna behövde arbeta mer med. När föräldrarna och jag inte talade samma språk, blev mitt huvudsakliga mål för kontakterna med föräldrarna att visa att jag var en person som ville deras barn väl. Ofta skedde detta under pantomimiska former, ibland med eleverna som åskådare. Jag hade en förnimmelse av att det kändes bra för barnen att kunna vara de, som var den förmedlande länken mellan skolan och hemmen, även om jag naturligtvis önskat att kontakten med föräldrarna varit mera direkt. Eleverna uppskattade besöken.

E tyckte att jag skulle gå hem och prata med E:s mamma, vilket jag ska göra nästa onsdag.

Efteråt brukade eleverna och jag tala om vilket intryck föräldrarna gjort på mig och jag på föräldrarna. Ibland kunde föräldrarna aktivt hjälpa sina barn med skolgången, och då tog de villigt emot tips om läxläsning, preparation inför prov m m. Samarbete av den omfattning som Lundquist bedrev kring en grupp läs- och skrivsvaga elever i åk 5, där föräldrarna kontinuerligt tränade sina barn bl a i läsning efter lärarens anvisningar (Berenmark m fl, s 59-64), hade i många fall varit önskvärt men förekom inte, vilket kan beklagas så här i efterhand. Som nämnts deltog föräldrarna inte i undervisningen i skolan (avsnitt 12.5.2). Om sådant samarbete säger Mogård (1981, s 69):

"Men det kan ju inte få vara så, att skolan är någon form av öppet hus, dit man kommer och lyssnar, när man själv har lust. Dessutom är det en ganska passiv kontakt föräldrarna kan få den vägen. Föräldranärvaro i skolan måste ha ett vidare syfte än att bara övervara lektioner och vara åskådare."

I anslutning till detta citat görs ett utdrag ur den lokala arbetsplan för U-skolan som utarbetades gemensamt av föräldrar, lärare och annan personal och som ingick i den informationsskrift som sändes hem till föräldrar höst-

terminen 1982.

"När kan du besöka skolan?

Du kan besöka skolan under hela läsåret. Föräldrarna är välkomna att följa undervisningen och annan verksamhet under hela läsåret.

På högstadiet är det lämpligt att du talat om på expeditionen vilka klasser du tänker besöka."

Föräldrar och lärare på U-skolan tyckte alltså att det kunde få vara så, att skolan var ett öppet hus. Även om syftet ytterst inte är att föräldrarna bara ska vara åhörare och åskådare, är det en fördel för fortsatt samverkan, om de har åhört och åsett sina barns undervisning, inte bara under enstaka åhörardagar utan när det känts angeläget för föräldrar, barn och lärare. Trots att alltså U-skolan är och även var öppen när eleverna i undersökningsgruppen gick där, var föräldrarnas medverkan i det direkta skolarbetet ringa.

Vid jämförelsen mellan klass 1 och klass 2 (avsnitt 15.8) framgick att samarbetet mellan hem och skola var betydligt vanligare i klass 2 än i klass 1. De bakomliggande orsakerna känner jag inte. Möjligen har förhållandena under låg- och mellanstadierna haft betydelse. Från föräldrahåll betonas att samverkan måste börja tidigt, så att rutiner utvecklas. Detta poängterades från föräldrahåll vid arbetet med den lokala arbetsplanen.

15. JÄMFÖRELSE MELLAN RESULTAT AV ORDANALYSEN FÖR KLASS 1 OCH KLASS 2

Det föreföll vara intressant att undersöka om specialundervisningen kom att gestalta sig på ett likartat sätt för de båda klasserna 1 och 2. Genom att jämföra resultaten av ordanalysen mellan de båda klasserna antogs att likheter och skillnaderna kunde spåras. Om likheter mellan klasserna fanns, skulle detta möjligen tyda på att det förekom drag inom specialundervisningen på högstadiet som var generella. Orden i kategorierna upprepas inte här. I diagramform åskådliggörs de procentuella andelar av samtliga ord för respektive kategori av totala ordantalet i dagböckerna om klass 1 och klass 2. Diagrammen kommenteras kort och en sammanfattning följer i avsnitt 15.9. Skillnader mellan klasserna har undersökts med Mann-Whitney's U-test (Siegel, 1959, s 116-127). I samband med kommentarerna till diagrammen anges huruvida signifikanta skillnader mellan klasserna erhöillits.

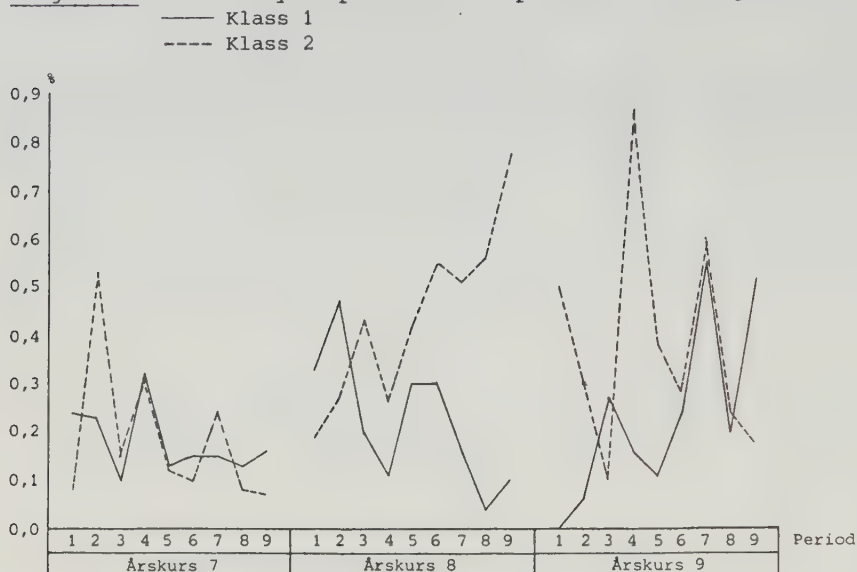
15.1 Frånvaro

Diagram 45 visar den procentuella andelen ord som tyder på frånvaro för klass 1 och klass 2.

Det framgår av diagram 45 att klass 2 under stor del av högstadieåren har större frånvaro än klass 1, om den mätts i procentuell andel ord som tyder på frånvaro. Skillnaden mellan klasserna var signifikant i åk 8 på 5%-nivå. I övriga årskurser var den inte signifikant.

Det framgår även att det är svårt att spåra något generellt mönster i förändringarna av frånvarons omfattning under högstadieåren.

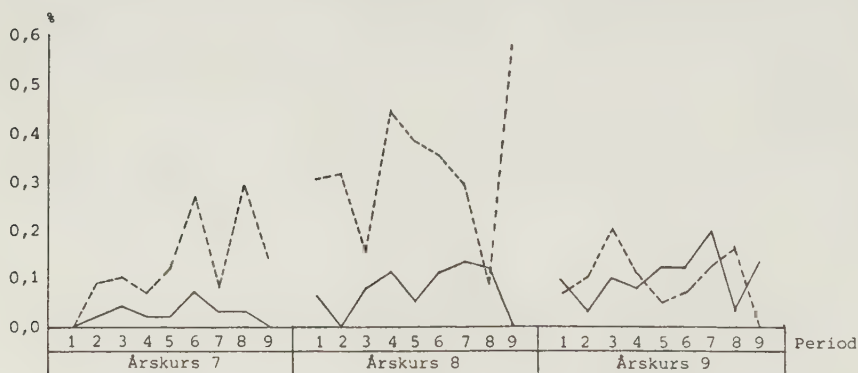
Diagram 45. Ord som tyder på frånvaro i procent av samtliga ord



15.2 För sen ankomst

Diagram 46 visar den procentuella andelen ord som tyder på för sen ankomst.

Diagram 46. Ord som tyder på för sen ankomst i procent av samtliga ord

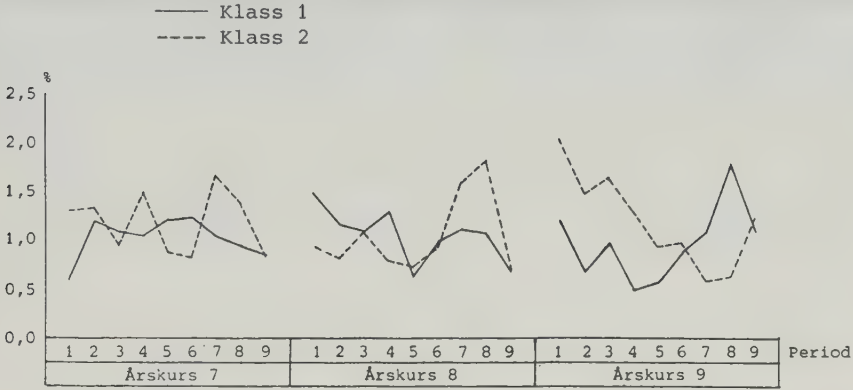


Av diagrammet framgår att klass 1 under årskurserna 7 och 8 inte kom för sent jämförelsevis lika ofta som klass 2. För båda klasserna stiger dock den för sena ankomsten i omfattning mellan årskurserna 7 och 8. I åk 9 är skillnaden mellan klasserna inte så uttalad som i åk 7 och 8, där den är signifikant på 1%- respektive 0,1%-nivån. I åk 9 är den inte signifikant.

15.3 Muntlig kommunikation

Diagram 47 visar den procentuella andelen ord som tyder på muntlig kommunikation.

Diagram 47. Ord som tyder på muntlig kommunikation i procent av samtliga ord

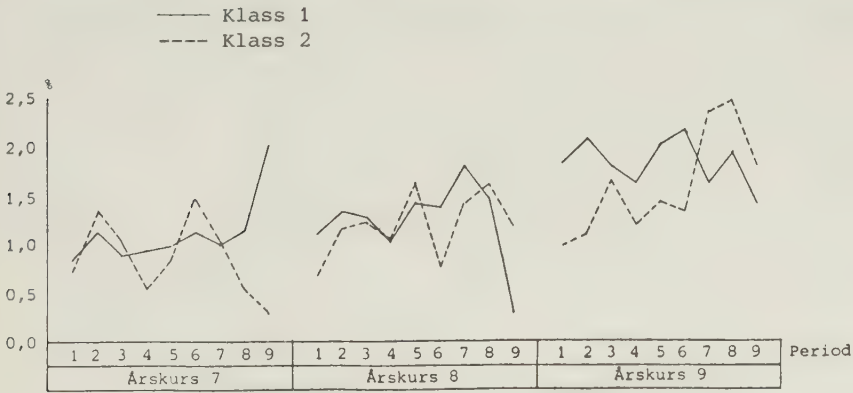


Då det gäller variabeln muntlig kommunikation uppträder inte några signifikanta skillnader mellan de båda klasserna. Den genomsnittliga andelen ord är dock något större för klass 1 i årskurserna 7 och 9.

15.4 Undervisningsaktivitet

Diagram 48 visar den procentuella andelen ord som tyder på undervisningsaktivitet.

Diagram 48. Ord som tyder på undervisningsaktivitet i procent av samtliga ord



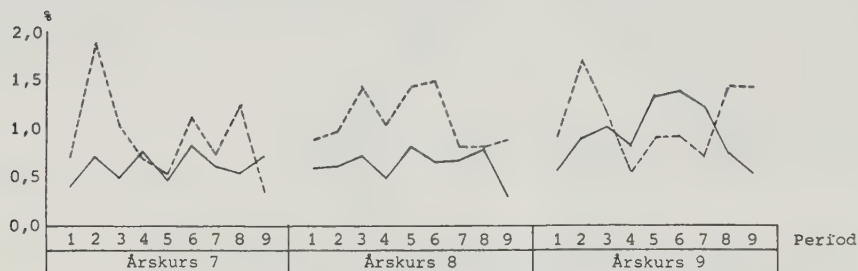
För såväl klass 1 som klass 2 ökar värdet för variabeln undervisningsaktivitet ju högre upp på högstadiet eleverna kommer. Skillnaderna mellan klasserna är inte signifikanta.

15.5 Positivt undervisningsresultat

Diagram 49 visar den procentuella andelen ord som tyder på positivt undervisningsresultat.

Diagram 49. Ord som tyder på positivt undervisningsresultat i procent av samtliga ord

— Klass 1
--- Klass 2



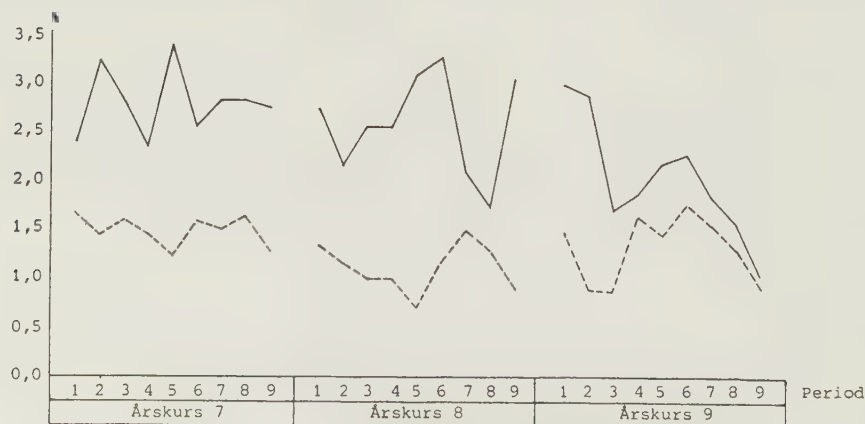
Det framgår av diagrammet att den procentuella andelen ord som tyder på positivt undervisningsresultat i årskurserna 7 och 8 är större för klass 2 än för klass 1. Skillnaden i åk 8 är signifikant på 0,1%-nivån, medan den i de båda andra årskurserna inte är signifikant.

15.6 Positiv atmosfär

Diagram 50 visar den procentuella andelen ord som tyder på positiv atmosfär.

Diagram 50. Ord som tyder på positiv atmosfär i procent av samtliga ord

— Klass 1
--- Klass 2

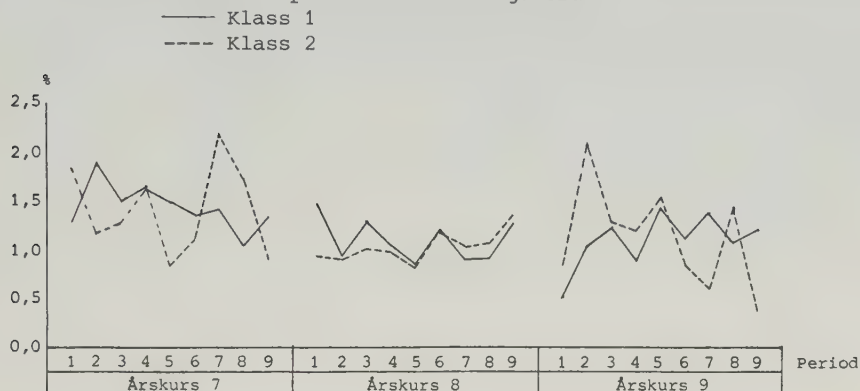


För variabeln positiv atmosfär uppträder stora skillnader i de procentuella andelarna ord mellan de båda klasserna. Störst skillnad finns i årskurserna 7 och 8 (0,1%-nivån) medan skillnaden är mindre i åk 9 (1%-nivån).

15.7 Negativ aktivitet och atmosfär

Diagram 51 visar den procentuella andelen ord som tyder på negativ aktivitet och atmosfär.

Diagram 51. Ord som tyder på negativ aktivitet och atmosfär för klass 1 och klass 2 i procent av samtliga ord

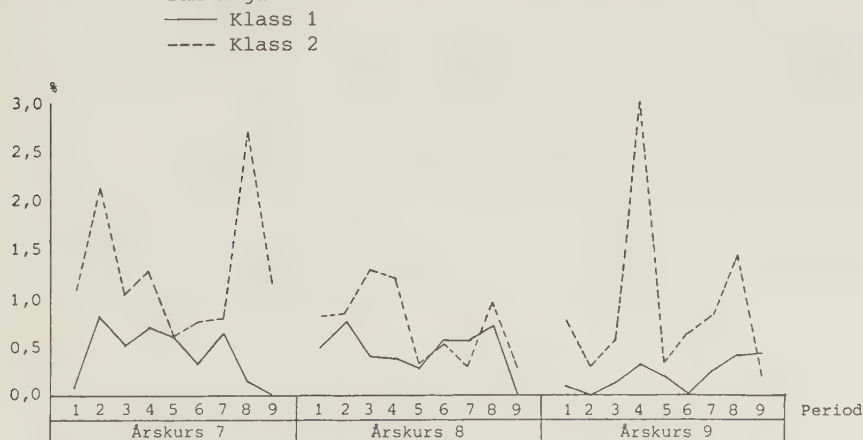


Den procentuella andelen ord som tyder på negativ aktivitet och atmosfär är av ungefär samma storleksordning i de båda klasserna och i de tre årskurserna. Skillnaden mellan klass 1 och klass 2 är inte signifikant i någon årskurs.

15.8 Samarbete mellan hem och skola

Diagram 52 visar den procentuella andelen ord som tyder på samarbete mellan hem och skola.

Diagram 52. Ord som tyder på samarbete mellan hem och skola i procent av samtliga ord



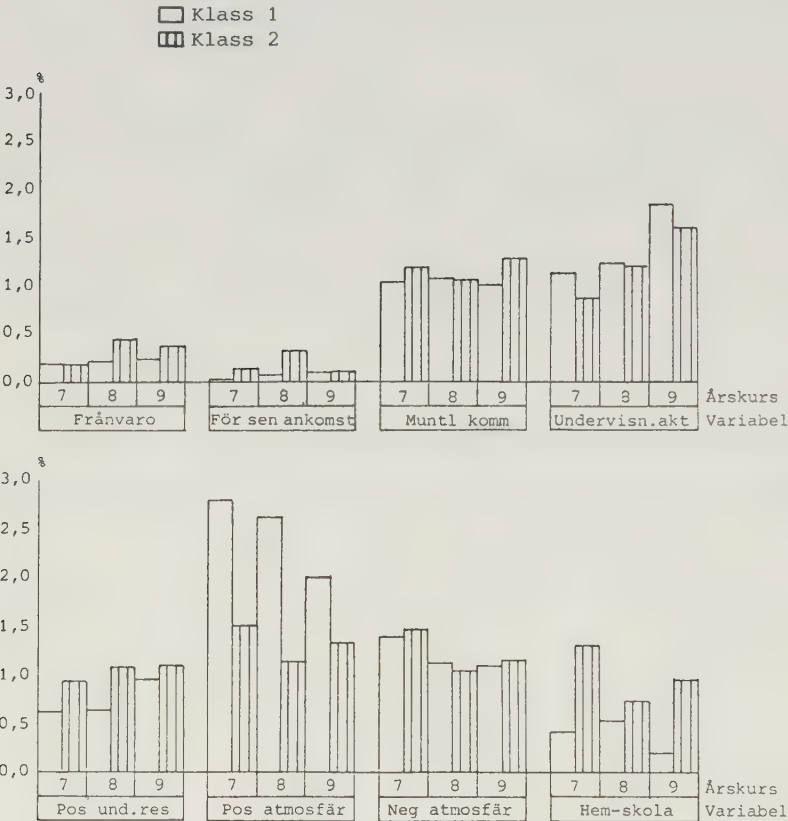
Den procentuella andelen ord som tyder på samarbete mellan hem och skola

är större i klass 2 än i klass 1 i årskurserna 7 och 9. I åk 7 är skillnaden mellan klasserna signifikant på 0,1%-nivån och i åk 9 på 1%-nivån. I åk 8 är skillnaden inte signifikant.

15.9 Sammanfattning och diskussion

I diagram 53 har resultaten enligt ordanalysen för klass 1 och klass 2 sammanställts. Procenttalen har erhållits genom att de genomsnittliga procentuella andelarna ord per årskurs beräknats.

Diagram 53. Procentuella andelar ord i genomsnitt för varje variabel och årskurs för klass 1 och klass 2



Av diagram 53 framgår att det finns såväl likheter som skillnader mellan variabelvärdena för klass 1 och klass 2. Några av dessa diskuteras i det följande.

Genom Mann-Whitney's U-test signifikansprövades skillnaderna mellan de båda klasserna.

För variablerna muntlig kommunikation, undervisningsaktivitet samt negativ aktivitet och atmosfär finns inga signifikanta skillnader mellan de båda

klasserna. För övriga variabler gäller att klass 1 har större andel ord som tyder på positiv atmosfär i alla tre årskurserna. Klass 2 har större andel ord som tyder på frånvaro i åk 8, för sen ankomst i årskurserna 7 och 8, positivt undervisningsresultat i åk 8 och samarbete mellan hem och skola i årskurserna 7 och 9.

Bortsett från variabeln undervisningsaktivitet och möjligen variabeln positivt undervisningsresultat förefaller det också som om variablerna inte regelbundet får större eller mindre värde med högre årskurs. Något generellt mönster för förändringar under högstadiet tycks inte uppträda. Klasserna 1 och 2 undervisades under samma tidsperiod (läsåren 2-5), på samma skola, U-skolan, av samma lärare, mig, ofta i samma lokal, kliniken, när det gällde specialundervisning, och trots detta är regelbundenheten liten. Detta tyder på att specialundervisningen i stor utsträckning är en verksamhet, som får sin prägel av de elever som undervisas.

16. SAMMANFATTNING

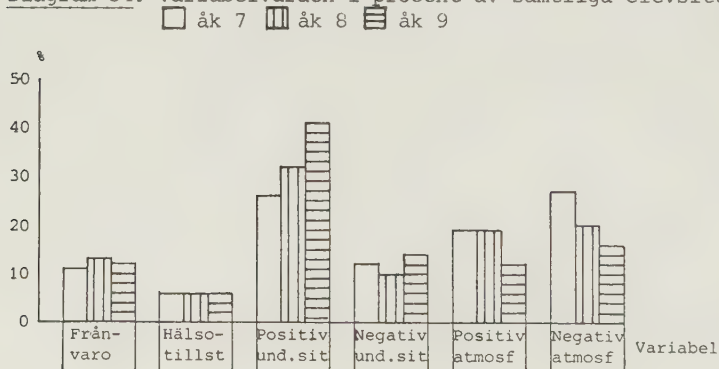
I detta kapitel görs en sammanfattning av resultaten om klass 1 avseende analysen av elevsituationer, lärarsituationer, samtals- och samarbetstillfällena. Därefter följer en diskussion av resultaten med utgångspunkt i undersökningens syften.

16.1 Årskursrelaterad redovisning

16.1.1 Sammanfattning av analysen av elevsituationer

I diagram 54 har en sammanställning gjorts av resultaten av analysen av elevsituationer. Värdena för de variabler som ingått i analysen anges i procent av samtliga elevsituationer per årskurs.

Diagram 54. Variabelvärden i procent av samtliga elevsituationer per årskurs.



Variablerna frånvaro, elevs hälsotillstånd och negativa undervisningssituationer är tämligen stabila vad beträffar den procentuella andelen situationer för de tre årskurserna. Andelen positiv atmosfär är något lägre i åk 9 än i de båda övriga årskurserna. Andelen positiva undervisningssituationer stiger med årskurserna, medan andelen negativ atmosfär sjunker.

16.1.2 Sammanfattning av analysen av lärarsituationer

Diagram 55 visar den procentuella fördelningen av variablerna inom analysen av lärarsituationer.

Diagram 55. Variabelvärden i procent av samtliga lärarsituationer per årskurs.
□ åk 7 ▨ åk 8 ▩ åk 9



Den enda variabel som ökar kontinuerligt under högstadieåren är neutral undervisningssituation. Fundering om undervisning minskar kontinuerligt under högstadieåren. Dessa resultat diskuterades i avsnitt 12.3.2.

Fundering om organisation har högst värde i åk 7, men har högre värde i de övriga årskurserna än t ex fundering om undervisning och fundering om atmosfär. Näst efter neutrala undervisningssituationer är funderingar om organisation den typ av lärarsituationer som har högst procentuell andel i samtliga årskurser.

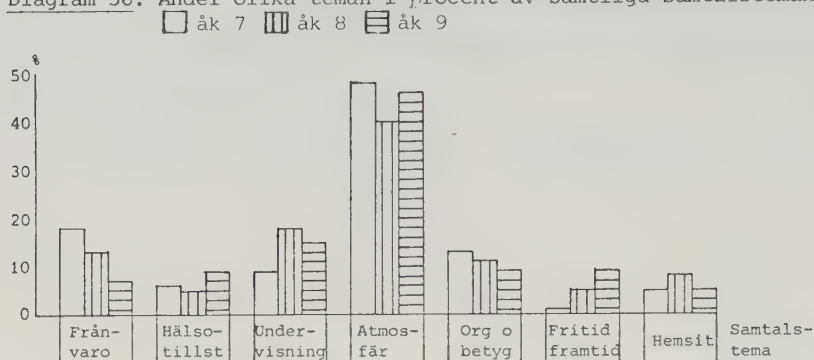
16.1.3 Sammanfattning av samtalsanalysen

I diagram 56 är de procentuella andelarna av olika samtalsteman inritade. Samtliga identifierade teman har beräknats årskursvis och procenttalen har baserats på dessa summor.

Samtalsämnen frånvaro och organisation och betyg förekommer mer sällan ju högre upp på högstadiet eleverna kommer. Samtal om fritid och framtid förekommer oftare i åk 9 än i övriga årskurser. I åk 9 talar eleverna och jag lika ofta om fritid och framtid som om organisation och betyg och elevs hälsotillstånd.

Det vi samtalar oftast om i de tre årskurserna är atmosfär. Nästan hälften av alla samtal i årskurserna 7 och 9 handlar om denna.

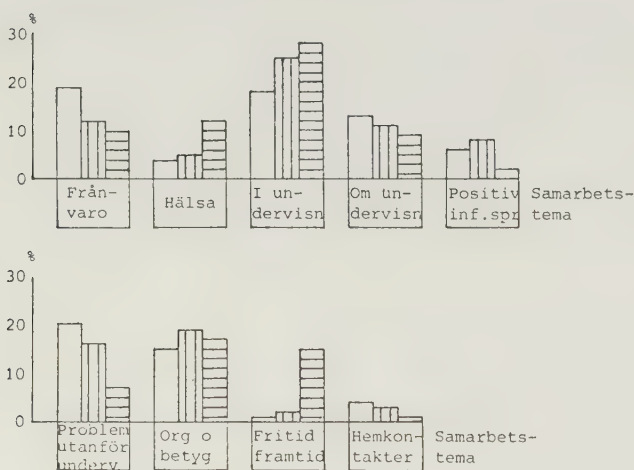
Diagram 56. Andel olika teman i procent av samtliga samtalsteman per årskurs.



16.1.4 Sammanfattning av samarbetsanalysen

I samarbetsanalysen undersöktes såväl innehållet i samarbetet, dvs teman, som samarbetspartner. Diagram 57 visar värdena för de olika temana i procent av samtliga teman.

Diagram 57. Andel olika teman i procent av samtliga samarbetsteman per årskurs. □ åk 7 ■ åk 8 ▨ åk 9



I tabell 53 visas antal samarbetsteman av olika typer samt samarbetspartner.

Samarbetet om frånvaro förekommer oftare i åk 7 än i övriga årskurser. I åk 7 är frånvaron tillsammans med problem utanför undervisningen de teman som är vanligast. I åk 8 är samarbete i undervisning den form, som är oftast förekommande. Det kan påminnas om att det företrädesvis är med lärarkandidater jag samarbetar i undervisningen i åk 8. Ett tämligen stort antal samarbetsstillfällen innehåller temat organisation och betyg i åk 8. Samarbete om undervisning blir mindre vanligt ju högre upp på högstadiet eleverna kommer.

Tabell 53. Antal samarbetsteman och samarbetspartner

Vem	Åk	Vad																													
		Frånvaro			Hälsotillst		I underv		Om underv		Positiv inf.spr utanf und		Org o betyg		Fritid framtid		Hem-kont		S:a												
		7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9									
1. Sjukvårdspers		3	1	-	6	6	10	-	1	-	-	-	-	1	3	1	1	1	-	-	2	1	-	-	13	12	13				
2. Psykologpers		1	-	-	-	1	-	-	2	1	-	-	-	1	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5	3	2			
3. Kur pers		11	4	6	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	3	-	7	-	2	-	3	2	2	1	3	5	1	1			
4. Ämneslärare		7	4	3	-	1	-	24	19	7	14	8	5	4	2	1	17	7	2	15	21	7	-	-	1	3	2	-			
5. Spec.lär, lk		5	2	-	3	-	2	20	20	23	4	2	-	1	-	3	2	-	3	2	-	-	2	8	1	1	1	-			
6. Fritidspers		3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	2	-		
7. Skolledare		2	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	4	6	2	13	6	9	-	-	1	-	-	-	-		
8. Personal utanför U-sk		2	1	-	-	-	-	1	-	1	2	-	1	-	-	2	-	-	2	-	1	-	-	2	-	1	-	9	2	5	
9. Föräldrar		15	7	2	-	-	-	-	-	-	12	8	2	5	8	1	12	8	-	2	-	-	-	-	-	-	-	46	31	5	
S:a		49	20	11	11	9	13	45	42	32	33	19	10	14	13	2	51	27	8	36	33	19	2	3	17	10	5	1	251	171	113

I åk 9 ökar värdet för temat fritid och framtid, och samarbetspartnern när det gäller detta tema är framför allt U-skolans yrkesvalslärare.

Det är mest ämneslärarna som jag samarbetar med. Samverkan gäller främst i undervisningssituationen, dvs då jag varit kompanjonlärare. Även samarbete om undervisning, om problem utanför undervisningen samt om organisation förekommer med ämneslärarna. Med lärarkandidater och andra speciallärare samarbetar jag lika mycket under alla tre årskurserna och då i första hand i undervisningssituationer. När det gäller frånvaron är det framför allt med föräldrar samarbetet bedrivs, men kurator och socialvårdande myndigheter är också involverade. Organisatoriska frågor löses i samverkan med skolledning och ämneslärare.

Generellt gäller att samarbetet med samtliga personalkategorier, undantaget yrkesvalslärare som naturligt är samarbetspartner i åk 9, blir av mindre omfattning ju högre upp på högstadiet eleverna kommer.

16.2 Individelaterad redovisning

I tabell 54 har antalen elevsituationer som kan relateras till enskild elev fördelats på olika variabler.

Det är svårt att kommentera tabell 54 utan att riskera att lämna ut uppgifter om enskilda elever, som kunde möjliggöra identifiering. Jag inskränker mig därför till följande konstaterande.

Av de elever som i åk 7 hade specialundervisning hade tre elever stor frånvaro, nämligen E1-E3. Dessa tre har specialundervisning under hela högstadiet. Eleverna E4-E7 hade i åk 8 specialundervisning endast under en kort tid, och eleven E8 hade ett specialarrangemang, vilket innebar att eleven hade tillstånd från skolledningen att söka upp mig när eleven önskade det. Som framgår av tabellen är de flesta situationerna som relaterats till E8 i åk 8 och 9 sådana som har samband med atmosfär.

Eleverna E9-E11 gick på U-skolan under ett eller två av högstadietåren. E9

Tabell 54. Antal elevsituationer relaterade till enskilda elever

Elev	Åk	Kategori																										
		Frånvaro			Hälsotillstånd			Positiv und.sit			Negativ und.sit			Positiv atmosfär			Negativ atmosfär			S:a								
		7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9						
E1		48	52	47	6	2	7	57	49	45	34	4	9	56	14	16	108	37	66	309	158	190						
E2		57	54	38	27	33	30	42	70	98	15	26	28	33	50	44	27	15	22	201	248	260						
E3		20	49	43	12	9	5	66	153	274	12	20	27	39	87	65	48	64	91	197	382	505						
E4		1	3	vvv	8	4	vvv	26	25	vvv	22	5	vvv	13	12	vvv	32	6	vvv	102	55	vvv						
E5		2	3	vvv	6	6	vvv	13	10	vvv	13	3	vvv	23	10	vvv	40	10	vvv	97	42	vvv						
E6		0	1	vvv	4	0	vvv	20	5	vvv	4	4	vvv	12	1	vvv	14	4	vvv	54	15	vvv						
E7		1	0	vvv	0	2	vvv	19	0	vvv	10	1	vvv	7	1	vvv	5	3	vvv	42	7	vvv						
E8		0	3	0	3	3	8	3	10	3	5	6	0	3	18	2	9	28	6	23	68	19						
E9		vvv	15	33	vvv	7	24	vvv	69	150	vvv	42	118	vvv	23	47	vvv	17	47	vvv	173	419						
E10		vvv	vvv	12	vvv	vvv	4	vvv	vvv	9	vvv	vvv	10	vvv	vvv	2	vvv	vvv	4	vvv	vvv	41						
E11		vvv	6	vvv	vvv	9	vvv	vvv	41	vvv	vvv	16	vvv	vvv	15	vvv	vvv	41	vvv	vvv	128	vvv						

tillhör de elever som har stor del av sin undervisning i form av specialundervisning. Generellt kan sägas att de elever som får en stor del av sin undervisning i form av specialundervisning också har procentuellt sett fler frånvarosituationer än övriga elever har.

16.3 Sammanfattning med utgångspunkt i undersökningens syften

Sedan nu samtliga resultat av analysen av dagboken redovisats i form av kvantitativa värden på de variabler, som utkristalliserades genom de olika analysmetoderna, övergår jag till att relatera resultaten till de syften, som ställdes upp inför undersökningen av specialundervisningen på högstadiet, nämligen:

- 1 att beskriva och analysera anledningar till att elever deltar i specialundervisningen på högstadiet
- 2 att beskriva och analysera undervisningsförlopp inom specialundervisningen på högstadiet
- 3 att beskriva och analysera samvaro, som ej hänförs till undervisningsförlopp, med elever inom specialundervisningen på högstadiet
- 4 att beskriva och analysera samarbetet mellan vuxna i samband med specialundervisningen på högstadiet
- 5 att beskriva och analysera trender inom specialundervisningen under elevernas tre högstadieår
- 5 att beskriva och analysera min arbetssituation som speciallärare på högstadiet.

16.3.1 Anledningar till att elever får specialundervisning på högstadiet

I det följande kommer jag att ta fasta på sådana förhållanden, som kan ha föranlett att elever inte kunde tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen. Uppräkningen av dessa förhållanden kan samtidigt tänkas utgöra en probleminventering för undervisningen på högstadiet. Man bör dock hålla i min-

net, att för eleverna inom specialundervisningen är det ofta inte en orsak till att speciella åtgärder vidtages, utan en fråga om en beklaglig samverkan av olika negativa faktorer, som gör att eleven inte kan tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen.

Frånvaro

Det framgick av dagboken att den olovliga frånvaron för några elever var av stor omfattning. Inom den ordinarie undervisningen fanns föga utrymme för uppsökande verksamhet. Ämneslärare som har hand om många elever kan inte under lektionstid ge sig ut i skolan och leta efter elever eller ringa hem till elever. Specialläraren har ibland denna möjlighet. Eftersom hon har färre elever åt gången än ämnesläraren, har hon också mer tid att ägna åt samtal med elever om skolk. Vid sådana samtal kunde ibland orsakerna till skolket preciseras, t ex att något ämne inte var intressant, att konflikter mellan kamrater uppstått eller att eleven inte "fattade" något. Sådana orsaker kommer i fortsättningen att benämnas "skolsammanhang" till skillnad från vaga och oprecisa skäl som att eleven helt enkelt "tröttnat på skolan" eller inte "pallade". Då eleverna kunde precisera sina skäl kunde den olovliga frånvaron bli föremål för konkreta åtgärder. Sådana åtgärder har beskrivits och diskuterats i avsnitt 11.5.

Elevernas hälsotillstånd

För några elever arrangerades specialundervisning av den anledningen att de hade varit frånvarande p g a sjukdom och behövde "ta igen" undervisningsmoment. Detta gäller t ex eleven E8. För eleven E2 var hälsotillståndet ständigt aktuellt och torde ha varit en bidragande orsak till specialundervisningen.

Skolsammanhang

Vid analysen av dagboken kom förhållanden fram, som skulle kunna vara anledningar till att specialundervisning arrangerades. Sådana var:

- Elev utför ej undervisningsaktivitet
- Elev är okoncentrerad
- Elev klarar inte av
- Elev hinner ej med
- Elev glömmer
- Elev är osäker
- Elev är arg
- Elev är sur
- Elev är ledsen
- Elev är negativt inställd till skolarbetet
- Elev har negativ relation till vuxen person
- Elev har negativ kamratrelation
- Elev upplevs som besvärlig

Det visade sig vid analysen att de variabler som fick högsta värde, mätt i antal elevsituationer var:

1. Elev är negativt inställd till skolarbete (275 E-sit)
2. Elev klarar inte av (255 E-sit)
3. Elev upplevs som besvärlig (142 E-sit)
4. Elev har negativ relation till vuxen person (105 E-sit)
5. Elev har negativ kamratrelation (89 E-sit)
6. Elev utför ej undervisningsaktivitet (84 E-sit)

Inom övriga kategorier fanns upp till 70 elevsituationer under högstadietiden.

De ovan nämnda förhållandena skulle kunna benämnas skolsvårigheter. Syftet med specialundervisningen var att komma tillrätta med dessa eller bedriva undervisning trots dem.

16.3.2-3 Undervisningsförlopp och samvaro utanför undervisningen

Ett andra syfte med undersökningen var att analysera och beskriva undervisningsförlopp, och ett tredje var att analysera och beskriva annan samvaro med elever utanför undervisningen. Det visade sig att undervisning och annan samvaro med eleverna var nära förknippade med varandra. Därför diskuteras resultaten i ett sammanhang.

De åtgärder som sattes in för att stävja olovlig frånvaro har beskrivits bl a genom utdrag ur dagboken. Åtgärderna som där refereras är knutna till en enskild elev och fick aldrig effekt i form av regelbunden skolgång. När det gällde andra elever kunde specialschema, föräldrakontakter, anpassad studiegång och specialundervisning förmodligen bidra till att elevens skolk inte accentuerades ytterligare. Analysen av samtal visade att eleverna med tiden själva försökte komma på konstruktiva lösningar för att förhindra skolk.

Genom att studera frånvaroregistreringen och sätta den i relation till elevsituationer där frånvaro beskrivits samt genom samtalsanalysen förstod jag att den officiella frånvaroregistreringen kunde vara bristfällig. Konsekvenserna av denna bristfällighet diskuterades i avsnitt 11.5.

Samarbete om frånvaro bedrevs i första hand i åk 7 och då mellan mig och föräldrar, ämneslärare och kurativ personal inom och utanför U-skolan. I årskurserna 8 och 9 förekommer allt mindre samarbete om frånvaron, trots att denna enligt analyserna inte blir av mindre omfattning. Efterhand blev det eleverna och jag som samarbetade för att undvika olovlig frånvaro.

Den specialundervisning, som gavs åt elever som varit frånvarande p g a sjukdom under en längre tid, var mer att betrakta som en praktisk lösning av en tillfällig svårighet, vars orsaker inte direkt kunde förknippas med skolsammanhang. För de flesta elever var detta hjälpbehov av övergående natur. De åtgärder som vidtogs för den elev vars hälsotillstånd bidrog till en längre tids specialundervisning kan jag av integritetsskäl inte redogöra för, men de innebar att jag hade kontakt med sjukvårdspersonal. I analysen visade det sig, att samarbetet med denna personalkategori var av ungefär

samma omfattning under samtliga årskurser.

De orsaker till specialundervisning som fått den gemensamma beteckningen "skolsammanhang", krävde olika åtgärder, vilka i sin tur gav upphov till skiftande förlopp. Analogt med att specialundervisningen sällan arrangerades av en anledning för en enskild elev, utan var en hjälp som syftade till att reducera många negativa faktorerers samverkan och påverkan på elevens skolgång, blev förloppen en funktion av bl a dessa orsaker och de olika hjälpinsatserna. Till detta komplicerade samspel återkommer jag. Nedan har för att göra framställningen systematisk och överskådlig vissa förlopp dock relaterats till speciella svårigheter.

Några skolsvårigheter var lättare att komma tillrätta med än andra. I dagboken förekommer elevsituationen elev hinner ej med endast ett tjugotal gånger. Det var uppenbarligen inte svårt att anpassa undervisningen så, att eleverna hann med att utföra uppgifter inom stipulerad tid. Kännedom om elevernas arbetskapacitet fordrades och dessutom att lärostoffet vid behov sovrad. Detta diskuterades i samband med No-undervisningen.

För elever som fick specialundervisning av bl a det skälet att de inte klarade av den ordinarie undervisningen kunde de specialpedagogiska åtgärderna bestå av att stoff, metoder och läromedel anpassades till lämplig svårighetsgrad. Sådan tillrättaläggning har beskrivits i samband med So- och No-undervisningen under åk 7. I So-ämnena vidtogs åtgärderna inom klassundervisningen, medan No-undervisningen för mina elever ägde rum på klinik. Metodiskt sett var det inte några större svårigheter att anpassa undervisningen för enskilda elever, även om läromedel som var lämpliga ibland saknades. Vad som däremot var bekymmersamt var att betygssättningen i åk 9, vilken till viss del baserades på standardprov vid vilka mina elever kom till korta, möjligen p g a den tillrättalagda undervisningen under de gångna åren visade att några av eleverna trots idogt arbetande var sämst i svenska, matematik och engelska. Det var också svårt för mig att sätta uppmuntringsbetyg, då betygen gällde som inträdespoäng till gymnasieskola. Att eleverna trots flitigt arbetande inte lyckades väl i jämförelse med övriga klassen har jag kallat "specialundervisningens dilemma".

Genom ett internt och personligt regelsystem vilket eleverna accepterade kunde verksamheten inom specialundervisningen få en yttre struktur. Samtidigt kunde riskfaktorer i någon mån undanröjas. T ex behövde en elevsituation som innebar att elev glömde sin skåpnyckel inte betyda att eleven kom till lektionen utan böcker, eftersom böckerna fanns på kliniken. En viss yttre ordning och reda kunde möjligen också reducera antalet situationer där elev var okoncentrerad. Det förlopp under vilket eleverna lärde sig acceptera och respektera regler var tålamodsprövande. Ett antal situationer

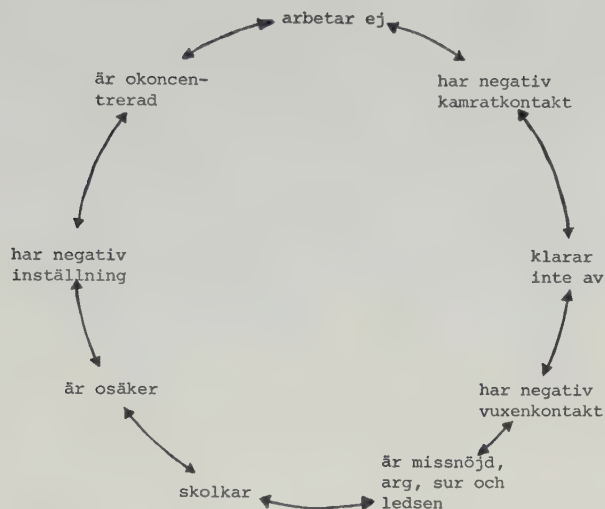
där elev var arg, sur eller besvärlig uppstod.

Bland de regler som gällde för specialundervisningen ingick naturligtvis också att kliniken var en plats där man arbetade. För de elever, där den huvudsakliga anledningen till specialundervisning var negativ inställning till skolarbetet och som kunde resultera i att eleven ej utförde undervisningsaktivitet, blev den första åtgärden att försöka förändra inställningen, för att förmå eleven att arbeta. Samtal som var ett led i dessa försök har benämnts "övertalningssamtal". Med de elever, som var uttalat negativa mot skolan och skolarbete och där pedagogiska åtgärder t ex i form av enklare, roligare och konkretare undervisning inte på ett påtagligt sätt förändrade inställningen, fanns för mig möjligheten att försöka skapa en positiv personlig relation. I ett sådant läge fick jag acceptera att eleverna utförde sina arbetsuppgifter mera för att göra mig till freds än för att de var intresserade av ny kunskap och önskade lära sig för sin egen skull. Jag måste också nogsamta till vara elevernas egna initiativ. Genom samtalsanalysen beskrivs hur mitt förhållande till eleverna så småningom utvecklas till något som liknar ett vänskapsförhållande.

Att elev hade negativ kamratrelation kunde också vara en bidragande orsak till att specialundervisning arrangerades. Det förekom att eleverna bevakade varandra och noga såg till att de fick minst samma förmåner som andra. Sådana tendenser var vanligare i åk 9 än i åk 7 och blev föremål för samtal. Jag strävade efter att få eleverna att känna en gemenskap och göra kliniken till en form av hemklassrum. Att eleverna tog del i ansvaret för ordningen på kliniken och stod för möblering och utsmyckning var ett försök att skapa en känsla av samhörighet. Andra sätt var att vi åt lunch tillsammans i skolmat-salen och gjorde utfärder. Denna känsla av samhörighet kan möjligen ha reducerat antalen elevsituationer inom variablerna elev är osäker och elev är ledsen, vilka förekom 32 respektive 55 gånger genom de tre årskurserna.

Det som skrivits ovan har varit ett försök att systematiskt och kortfattat beskriva vissa förlopp inom specialundervisningen med utgångspunkt i olika typer av skolsvårigheter. De skolsvårigheter som beskrivits kan, om de inte åtgärdas, förstärka varandra i negativ bemärkelse. En tankemodell tas till utgångspunkt för en diskussion om detta (figur 15).

Man kan tänka sig att "hjulet" som figur 15 utgör av någon anledning sätts i rörelse, t ex i punkten är okoncentrerad. Okoncentrationen kan leda till att eleven inte arbetar med förelagda uppgifter, vilket leder till att kamraterna irriteras, vilket kan medföra att han inte klarar av och att de vuxna tillrättavisar honom. Han blir sur, arg och ledsen, börjar skolka från skolan etc... Tänkbart är också att "hjulet" roterar åt andra hållet: Den bristande koncentrationen kan bero på en negativ inställning till arbetet,



Figur 15. Skolsvårigheter

vilken kan vara orsakad av osäkerhet, som delvis kan vara ett resultat av att eleven skolkat, för att han varit ledsen, för att han tillrättavisats av en vuxen eller kanske varit besviken på en vuxen, etc... Man kan också tänka sig att skolsvårigheterna i figuren kommer i andra kombinationer än den som åskådliggörs. För mina elever förefaller det som om "hjulet" satts i rörelse framför allt för att de haft negativ inställning till skolarbetet och svårt att klara av förelagda uppgifter. I vilken ordning andra skolsvårigheter sedan följer beror på den enskilde eleven och omständigheterna. De specialpedagogiska åtgärderna kan liknas vid "käppar" som sätts in i hjulet för att hindra dess rullning och acceleration. Figur 16 åskådliggör dessa.

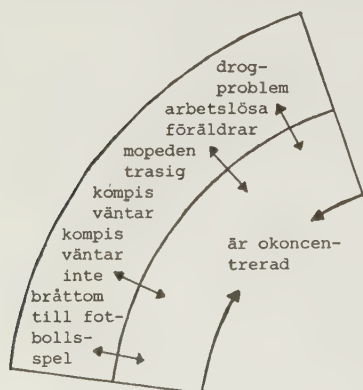
De åtgärder som visas i figuren är sådana som beskrivits i det föregående. Med organisatorisk anpassning avses t ex specialscheman, samarbete i form av kompanjonlärarskap och anpassad studiegång.

Medvetet har jag ännu inte berört alla de oräkneliga faktorer som påverkar skolarbetet och skolsvårigheterna och som kan förknippas med elevernas tillvaro utanför skolan. De är naturligtvis ytterst väsentliga, och det är av stor betydelse att de som kommer i kontakt med eleverna i skolan informerar sig om och beaktar dem. Jag har inte heller närmare beskrivit de enskilda elevernas personliga egenskaper. Skälen till underlåtenheten är desamma, främst att en närmare redogörelse för såväl tillvaro utanför skolan som personliga egenskaper skulle kunna medföra risker för identifikation av enskilda elever, men också för att specialundervisningen måste bedrivas oavsett hur elevens tillvaro utanför skolan gestaltar sig och oavsett elevens per-



Figur 16. Åtgärder mot skolsvårigheter

sonliga egenskaper. I figur 17 ges exempel på faktorer utanför skolan som kan tänkas höra samman med svårigheten elev är okoncentrerad.



Figur 17. Faktorer som påverkar skolsvårigheter

De tänkbara faktorer som kan bidra till att en elev är okoncentrerad och

som finns med i figuren utgör endast ett axplock av de faktorer som i realiteten kan medverka till att elever är okoncentrerade och splittrade. Samma förhållande gäller för de övriga svårigheter som har diskuterats.

Specialundervisningen måste genomföras trots dessa yttre faktorer och på sätt som om möjligt förmildra deras negativa inverkan på såväl undervisningen som elevens hela tillvaro. Det gäller att finna åtgärder som är verkningsfulla i denna komplicerade och inte så sällan oöverskådliga tillvaro. Analysen av dagboken visade att de åtgärder som beskrivits och som framgår av figur 16 var verkningsfulla ... åtminstone ibland ... åtminstone för vissa elever ... åtminstone när det gällde några skolsvårigheter.

Åtgärderna som beskrivits är sådana att de samtidigt som de medverkar till att "... meddela eleverna kunskaper" också "främjar elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga ansvarskännande samhällsmedborgare" (Lgr 1969, s 10). En stark, sund och självständig människa utvecklas genom tidig och ständig tillfredsställelse av trygghets-, kärleks-, tillhörighets- och uppskattningsbehoven (Maslow, 1970, s 19-58). En atmosfär där vissa regler styrde verksamheten, och där rutiner gav yttre ramar för undervisningen var ett led i att ge eleverna trygghet. Att finnas till hands för eleverna, att vara solidarisk med dem, vilket inte innebär att alltid göra dem till viljes, kunde också bidra till att de kände trygghet. Att anpassa undervisningen så att eleverna optimalt utnyttjade sin förmåga att få ny kunskap och att träna umgänge med omvärlden kan verka trygghetsskapande. Den pedagogiska anpassningen medverkar därvid till att tillfredsställa trygghetsbehovet.

Genom att "bry mig om", dvs försöka få en personlig och positiv relation till eleverna, hoppades jag kunna få eleverna att känna tillhörighet. Jag hoppades att eleverna skulle känna att jag var en vuxen som ville dem väl.

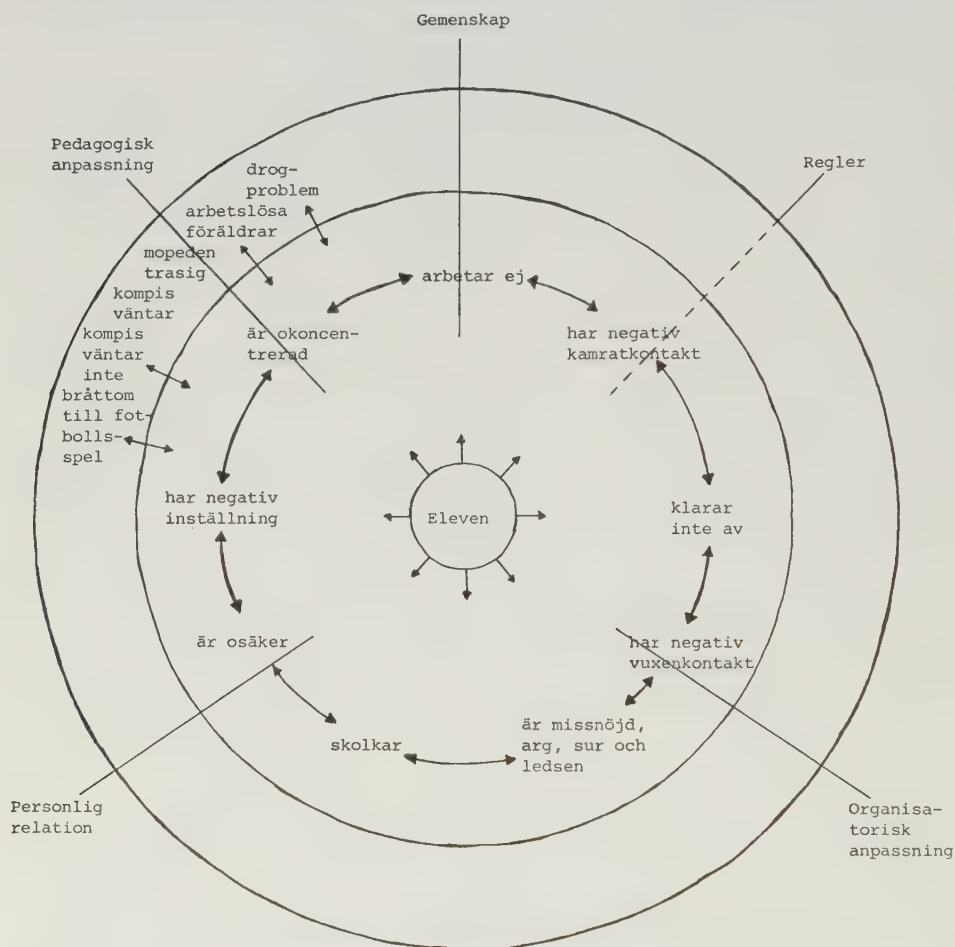
Att anpassa undervisningen så att eleverna lyckades med förelagda uppgifter var en ledstjärna i min undervisning. Analysen av dagboken visade att jag inte alltid lyckades därmed.

Det som skrivits ovan är inte (borde inte vara) speciellt för specialundervisningen. Kanske är det mera korrekt att när det gäller eleverna inom specialundervisningen på högstadiet tala om "särskilt stora allmänna behov" än att tala om "särskilda behov". Specialundervisningen blir då en undervisningsform, som i särskilt stor utsträckning tar hänsyn till och anpassas så att dessa "särskilt stora allmänna behov" blir tillgodosedda. Wall uttrycker samma sak så här (1979, s 118):

"But, in by far the majority of children and adolescents who conspicuously fall behind in school, develop emotional or behavioral difficulties, become delinquent in the true sense or have great problems in adjusting themselves to their surroundings at home, at school or at work, there is no evidence that they deviate in any marked way - physically or physiologically - from the normal. Their problems must be traced to faulty learning arising from

some imbalance between their power to adjust and learn, and an environment which is in some way deficient or at least discrepant from their needs."

Verkligheten inom specialundervisningen är inte så enkel att man till en speciell svårighet alltid kan relatera en speciell åtgärd. Inte heller är åtgärderna alltid verkningsfulla. I figur 18 illustrerar den brutna "regel-käppen" detta. Den enskilde elevens personlighet och momentana situation måste beaktas. Detta illustreras av pilar riktade från eleven. Verkligheten ser snarare ut som den kombination av figurerna 15, 16 och 17 som visas i figur 18.



Figur 18. Faktorer som påverkar skolsvårigheter, skolsvårigheter och åtgärder mot skolsvårigheter

Med pilarna i figur 18 har jag försökt illustrera, att förloppen inom specialundervisningen är beroende av ett flertal faktorer, och samtidigt att specialundervisningen präglas av dynamik. Det finns lika många förlopp inom specialundervisningen som det finns möjligheter att kombinera de i förloppen ingående faktorerna, vilka dessutom i många fall är föränderliga. Det spe-

ciella inom specialundervisningen är att dynamiken och föränderligheten beaktas vid val av åtgärder då det gäller att förhindra negativa förlopp.

16.3.4 Samarbetet mellan vuxna i samband med specialundervisningen

Ett fjärde syfte med undersökningen om specialundervisningen var att beskriva och analysera samarbetet mellan vuxna. I dagboksanalysen av samarbetet mellan vuxna i anslutning till specialundervisningen undersöktes de yttringar av spontan önskan om kontakt med specialläraren, som visade sig i att andra vuxna talade med mig om olika problem, bad om hjälp, delgav mig goda nyheter om elever, önskade tips om läromedel etc. Att jag på motsvarande sätt sökt upp andra vuxna betraktas också som samarbete. I dagboken har jag framför allt beskrivit händelser där nya problem ventilerats, eller där gamla redan kända problem åter aktualiserades. Detta bidrar till att antalet samarbetstillfällen sjunker under elevernas högstadietår. I dessa ingår även det organisatoriska och pedagogiska samarbete som består i att en speciallärare tillsammans med ämneslärare undervisar en klass (kompanjonlärarskap).

I dagboken har jag inte beskrivit alla de tillfällen där jag träffat kollegor under dagen, druckit kaffe tillsammans med dem eller pratat om privata ting. Gränsdragningen är svår att göra, då verksamheten inom specialundervisningen ofta är av sådan natur, att personligt engagemang blir en följd. Jag har inte heller analyserat det formella samarbetet, varmed jag avser konferenser till vilka kallelse erhållits. Sådana konferenser behandlade vanligen problem som redan diskuterats mellan vuxna och förberetts spontant. I samarbetstillfällena identifierades teman vilka kvantifierades. En sammanfattning finns i avsnitt 16.1.4.

Vid redovisningen av övriga variabler har samarbetet diskuterats. Samarbete om frånvaro behandlades i avsnitt 11.1 samt 11.5. I åk 7 var arbetet om frånvaro intensivast för att avta med högre årskurser. Ofta var det föräldrar jag samarbetade med.

I kapitel 12 redovisas undervisning och samarbete i samband därmed vilket diskuterades i avsnitt 12.8. Det visade sig att ämneslärare, speciallärare och lärarkandidater var dem jag samarbetade med oftast i undervisningen. Lärarkandidaternas medverkan vid samtal har beskrivits i resultatredovisningen av muntlig kommunikation. När det gäller att planera undervisning och samarbete om undervisning är ämneslärare och föräldrar dem jag för det mesta har kontakt med. Detta samarbete avtar med högre årskurs och har beskrivits med utgångspunkt i tre olika modeller för samarbete i och om undervisning, nämligen kompanjonlärarskap, klinikundervisning och en blandform av kompanjonlärarskap och klinikundervisning. Samarbete om övriga problem sker i ungefär samma utsträckning som samarbete om frånvaro, och med samtliga kategorier

vuxna involverade. Organisatoriska frågor löses i samråd med ämneslärare och skolledning, där den senare hade den formella beslutsrätten. Samarbetet om fritid och framtid aktualiserades i åk 9 och yrkesvalsläraren var därvid en självskriven partner. Tillsammans med hemspråkslärare och kurator gjorde jag några hembesök, företrädesvis i åk 7.

Samarbetet mellan vuxna inom skolan skulle kunna diskuteras utifrån samma utgångspunkter som samarbetet mellan hem och skola. Emellertid avser jag att försöka peka på förhållanden på U-skolan som kan ha varit av betydelse för samarbetet kring specialundervisningen. För att ge en bakgrund till detta och även till beskrivningen av speciallärarens arbetssituation på högstadiet kan det vara belysande att något redogöra för samarbetet på U-skolan utanför specialundervisningen. Jag vill dock betona att det är mina upplevelser som kommer fram.

Samarbetet på U-skolan bedrevs (jag måste använda imperfekt, ty det har under den tid vi arbetat och förberett oss inför den nya läroplanen skett en del utveckling och fördjupning av samarbetet) mestadels i ämnesgrupper. Detta var så påtagligt att de olika ämnesgrupperna t o m drack kaffe var för sig, ofta i separata lokaler. Några grupper kom sällan till det allmänna personalrummet. Arbetet planerades vid ämneskonferenser, dit jag som speciallärare var välkommen och ibland deltog, mera som åhörare än som deltagare. Med tanke på att jag som speciallärare undervisade i ett flertal ämnen, var det inte alltid möjligt att närvara vid ämneskonferenserna. Dessutom var mina ämneskunskaper inte i paritet med kollegernas, och jag tyckte att jag stundom hade svårt att få gehör för mina specialpedagogiska synpunkter.

Schemaläggningen var sådan att vissa ämnen ofta var parallelllagda inom en årskurs, vilket medverkade till att lärarna i dessa ämnen ofta hade sina raster på samtidigt. För samarbetet inom ämnesgruppen var detta positivt. Emellertid kunde schemaläggningen också inverka menligt på samarbetet. I kapitel 10 nämndes att lektioner kunde börja och sluta var tionde minut hela skoldagen. Detta medförde att gemensamma raster blev färre. I sammanhanget måste nämnas att denna läsordning har positiva effekter på bl a elevernas vistelse i rasthallen och beläggningen i bispisningen m m. Icke desto mindre torde den ha inverkat menligt på den dagliga kontakten och det vardagliga samarbetet.

Liksom organisationen av skolarbetet kan påverka samarbetet negativt, här exemplifierat av läsordningen, kan organisationen medverka till att göra samarbete möjligt. Härvidlag har tjänstefördelning och schemaläggning stor betydelse. Ett önskemål i vår lokala arbetsplan var att vissa klassers scheman konstruerades på ett sätt som möjliggjorde samarbete mellan lärare som önskade det.

Kontakten över gränsen till högstadiet var sparsam. Initiativ togs av enskilda lärare, men det organiserade samarbete som förekom bestod i att vi var tillsammans på studiedagar, där vi ofta beklagade att vi hade så lite samarbete.

Lagarbete i akt och mening att nedbringa antalet lärare per elev förekom inte. Dock undervisade So-lärarna i samtliga So-ämnen. I Lgr 1980 står (s 64):

"Arbetsenheter har en viktig roll i den pedagogiska planeringen. De bör planlägga den grundläggande färdighetsträningen, speciallärarnas insatser, utläggningen av teman m m."

"Arbetsenheter är en naturlig ram för att diskutera och planera stödet till elever med svårigheter."

Som nämnts hade vi på U-skolan arbetsenheter redan då undersökningsgruppen gick på högstadiet. Jag uppfattade arbetsenheter, vilka träffades en till två gånger per termin, som ett forum där en inventering av behov (vilka redan diskuterats vid spontana kontakter) gjordes, och där önskemål om hjälp blev officiella (vetskap om dessa hade jag vanligen erhållit genom spontana kontakter). Något egentligt planeringsarbete förekom ytterst sällan. Man "överlämnade" ärenden. Kuratorn fick hand om "hemkontakt", specialläraren om "svenskundervisningen", psykologen "testningsuppdrag". Knappast någon lärare föreföll vara nöjd med denna form av konferens. Att vi var för många personer i arbetsenheter var en vanlig synpunkt. Sedermera gjordes konferenserna om till att omfatta endast en årskurs åt gången, dvs 6 arbetsenheter bildades. I stället för att vara stora vertikala arbetsenheter, blev dessa nu mindre och horisontala. Med vertikala arbetsenheter avses enheter som innehåller mer än en årskurs, medan de horisontala innehåller flera årskurser. Den vertikala modellen förordas av Arte (1982, s 29):

"Ur specialpedagogisk synpunkt synes mig idealet vara en arbetsenhet av vertikal typ, (t ex 7, 8 och 9), med ett arbetslag där tre klassföreståndare och en speciallärare leder planeringsarbetet. Vid behov kallas associerade lärare till detta basarbetslag."

Några sådana arbetslag förekom inte på U-skolan. De mindre, och horisontala enheterna innebar inte heller att samarbetet fördjupades. Inte heller förändrades innehållet i konferenserna. Det innebar emellertid fler konferenser, vilket i synnerhet "drabbade" dem som undervisade många klasser. Efter dessa kom ibland önskemål om att undervisa i färre klasser upp. Ännu har inga konkreta förslag att bilda lärarlag accepterats av personalen på U-skolan. Jag vill i detta sammanhang anknyta till Lundmans diskussion i samband med undersökningar om lärares arbetsvillkor (1981). Han talar om det tryck som utbildnings- och läroplansreformer kan utsätta lärarna för genom att de betraktas som genomförda i och med att de är beslutade av statsmakterna (s 223). Han skriver (s 224):

"Lärare, som försöker leva upp till sådana verklighetsfrämmande krav kan förr eller senare få problem i arbetet. Men också lärare, som faktiskt inser att vissa krav inte är realistiska kan uppfatta sin situation som misslyckad - i synnerhet om dessa krav ställs av överordnade eller kolleger, med vilka läraren förväntas samarbeta."

För U-skolans personal tycks lärarlagstanken vara en källa till oro. Från fackligt håll reses kraven om fortbildning, och att i lärarlaget undervisa i ämnen man inte har behörighet för kan uppfattas som osolidariskt. "Lärarlagskravet" är ett exempel på ett krav av den art att det kan skapa (Lundman, s 224):

"... allmän otillfredsställelse hos skolans personal, som riktas åt olika håll, t ex mot skolmyndigheter, skolläda, kolleger, elever och föräldrar eller tar formen av självförelser hos enskilda lärare."

Ur Lgr 1969, som var aktuell då undersökningen genomfördes, står följande om samarbetet i samband med specialundervisningen (s 76):

"Ett nära samarbete mellan klassens lärare, vederbörande speciallärare och skolans personal med speciella elevvårdande uppgifter är under alla omständigheter nödvändigt, för att elevens svårigheter skall kunna beaktas utifrån en helhetssyn."

Direktiv som de ovan citerade skulle kunna ge upphov till självförelser. På ett högstadium av U-skolans storlek skulle de innebära att ett nära samarbete med ca trettio lärare skulle etableras. Förelsetningen i Lgr 1969 skulle också kunna ge upphov till uppgivenhet (s 76):

"I detta samarbete koncentreras speciallärarens insatser huvudsakligen till att utföra diagnostiska undersökningar, att i anslutning till dessa genomföra en individualiserad undervisning och att utarbeta undervisnings- och träningsprogram för fortsatt undervisning av vederbörande elev i den vanliga klassen."

I klartext vill jag säga, att alla lärare inte önskade att jag undervisade vederbörande elev i den vanliga klassen och att vederbörande elever inte heller alltid ville vara i den vanliga klassen. Detta har diskuterats i avsnitt 12.8.

I samband med atmosfären diskuterades regler av olika generalitet. Jag nämnde att det hände att vi använde speciella regler. Vidare betonade jag betydelsen av att alla vuxna var konsekventa, för att eleverna skulle uppleva en konsekvent och pålitlig vuxenvärld. En av anledningarna till att samarbetet ibland känts svårt, är den lojalitetskonflikt jag som speciallärare ställs inför. För att kunna bedriva specialundervisning föreföll det som om jag behövde ha vissa speciella regler, vilket inte alltid mina kolleger bemötte positivt, med all rätt. Hade vi mer besökt varandras lektioner och varit tillsammans med eleverna samtidigt hade möjligen förståelse uppnåtts. Jag återkommer till detta i samband med beskrivningen av speciallärarens arbetssituation.

Leijonhjelm sammanfattar en genomgång av undersökningar som berör lärares

relationer till varandra så här (1979, s 21):

"Lärarna trivs i allmänhet med sina kollegor. De ställer villigt upp till stöd och hjälp när någon har akuta problem. De byter tips för undervisningen med varandra, och de resonerar om gemensamma problemelever. I betydligt mindre utsträckning förekommer gemensam planering av undervisningen, och av verkligt samarbete förekommer mycket lite (med undantag för den form av samordnad specialundervisning som innebär att en kompanjonlärare vissa timmar medverkar i klassen). Det samarbete som förekommer är uppskattat, och många önskar mer samarbete."

Denna beskrivning stämmer väl överens med mina erfarenheter från U-skolan.

Samarbetet som bedrevs inom specialundervisningen emanerade ur en önskan från någon av parterna. So-undervisningen har beskrivits. Där användes formuleringen "samma våglängd", då jag beskrev samarbetet mellan So-läraren och mig i åk 7. På en skola av U-skolans storlek är det naturligt om en enskild lärare finner det olika lätt att samarbeta med olika kolleger. Det är också naturligt om samarbetet får olika former beroende på dem som det berör. För specialläraren gäller det att försöka finna de lämpligaste sätten. Någon gång är detta i undervisningen, en annan gång om undervisningen och vid ytterligare andra tillfällen kan det existera under omständigheter som endast perifert berör undervisningen och kanske snarare borde benämnas samvaro, t ex gemensam pepparkaksbakning. Det unika i samarbetsformen präglas inte bara av dem som deltar, utan också av att varje skolenhet i sig är unik. Lundman påpekar att hittillsvarande forskning om lärare inte i tillräckligt hög grad beaktat detta. Man har i stället för att beskriva arbetsplatser och arbetssituationer, då man önskat granska arbetsförhållanden, studerat lärares upplevelser av arbetsplatser och arbetssituationer (s 258-259). Han förordar en annan metod (s 261):

"Forskningens uppgift skulle vara att, med utgångspunkt från den enskilda arbetsplatsen/skolan, kartlägga variationer och jämföra dem. Genom att göra många och alltmer i detalj utformade beskrivningar av enskilda skolor och deras lärare skulle det bakomliggande mönstret kunna rekonstrueras alltmer precist."

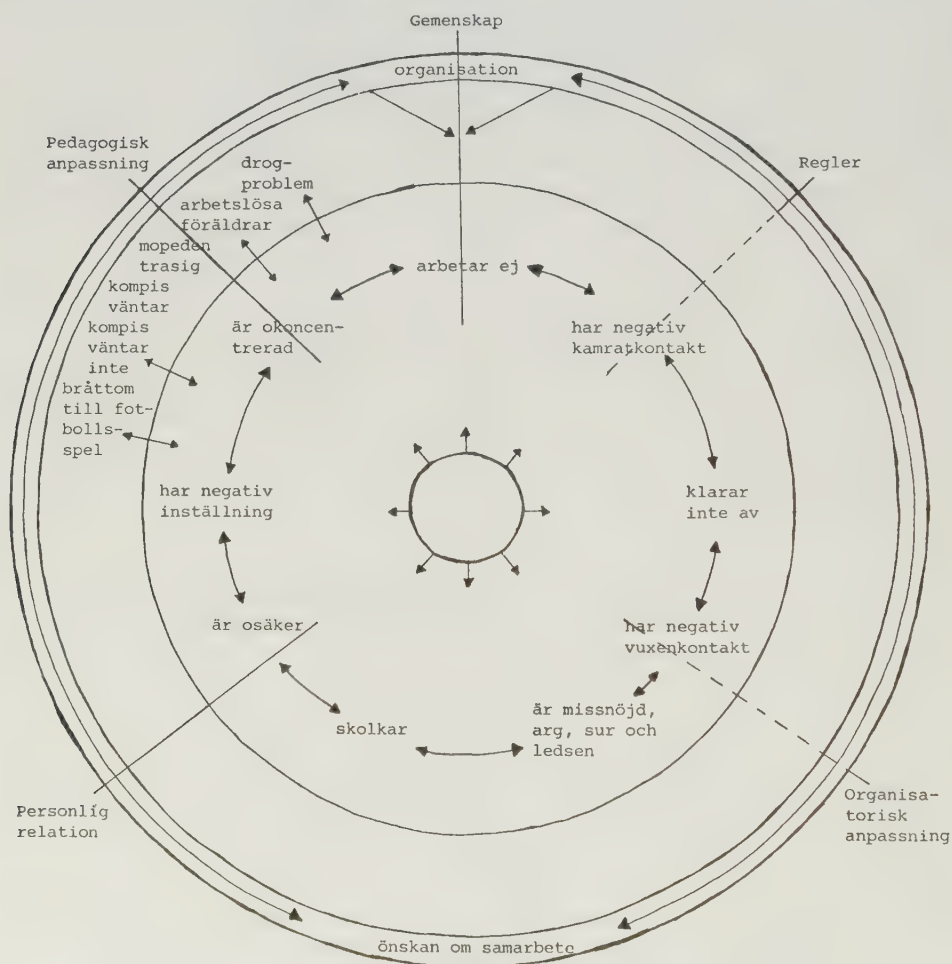
Min redogörelse för samarbetet i anslutning till specialundervisningen på högstadiet kan kanske utgöra en pusselbit i detta "mönster".

Sammanfattningsvis kan sägas att samarbetet kring specialundervisningen på U-skolan berodde på:

- organisationen, dvs tjänstefördelning, läsordning, arbetsenheter, storlek,
- önskan om samarbete, vilken i sin tur har flera determinanter, t ex lärarens och speciallärarens personligheter och kompetens.

Organisationen kan påverka önskan om att samarbeta, liksom en önskan om att samarbeta kan påverka organisationen. Sådana önskemål har framförts i vår lokala arbetsplan. Bl a önskade lärarna att få auskultera på andra stadier än det egna och att schemat tillrättalades så att en integrering mellan No- och So-undervisningen kunde ske för några klasser.

Att samarbetet med kolleger är en viktig faktor i lärarnas upplevelser av sin arbetssituation, framgår bl a av de undersökningar Lundman behandlar, där ett flertal av de 17 refererade undersökningarna beaktar samarbetet eller annan samvaro mellan lärare. Men även för eleverna får samarbetet konsekvenser. Tex kan frånvaro upptäckas lättare och pedagogisk anpassning av lärostoff och läromedel ske mer rationellt och kompetent om lärare med skilda kompetensområden samarbetar. Detta innebär att organisationen och önskan om att samarbeta påverkar det faktiska samarbetet, vilket kan ses som en faktor i försöken att råda bot mot skolsvårigheter. I figur 19 illustreras detta. Pilarna betyder fortfarande att påverkan sker.



Figur 19. Faktorer som påverkar skolsvårigheter, skolsvårigheter, åtgärder mot skolsvårigheter och samarbete kring skolsvårigheter

Pilarna som är riktade mot "gemenskap" avser att symbolisera den påverkan på skolsvårigheter som organisationen och önskan om samarbete tillsammans

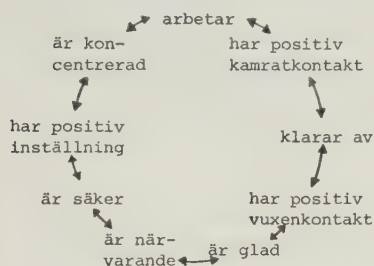
kan ha. De enskilda individernas betydelse i sammanhanget har betonats genom att ordet "önskan" använts.

16.3.5 Trender inom specialundervisningen under elevernas tre högstadieår

Ett femte syfte med undersökningen av specialundervisningen på högstadiet var att beskriva och analysera trender inom specialundervisningen under elevernas tre högstadieår.

Då jag ställde upp ovanstående syfte var min förhoppning att något positivt och påvisbart skulle hända under elevernas tre högstadieår. Jag hade nog önskat att jag kunde beskriva en utveckling, där eleverna från att ha varit okoncentrerade blev mer koncentrerade, från att ha haft svårt att klara att de förelagda uppgifterna klarade av dem etc. Som framgick av resultatredovisningen ökade de positiva undervisningssituationerna procentuellt sett, dock mer beroende på att eleverna arbetade mer och mer än på att de positiva undervisningsresultaten ökade. I detta sammanhang måste framhållas att om skolsvårigheter för någon elev inte längre förelåg ingick eleven inte längre i specialundervisningsgruppen. För fyra elever som hade specialundervisning i åk 7 och inte i åk 9 torde en positiv utveckling ha skett. Att detta inte avspeglar sig i mina dagboksanteckningar är naturligt.

De mål som jag som lärare satte upp för specialundervisningen kan schematiskt illustreras, vilket görs i figur 20.



Figur 20. Mål för specialundervisningen

Som då det gällde skolsvårigheter kan man tänka sig att uppnående av ett av målen i figur 20 påverkar möjligheterna att också uppnå andra mål. Beroende på den enskilde nås de olika målen olika lätt. Elevens personlighet, de faktorer som ligger utanför skolan och som påverkar eleven, kort sagt elevens individuella behov av stöd och stimulans avgör därvid vilka olika mål, som är väsentligast för den enskilde eleven, och vilka åtgärder som kan medverka till att en enskild elev uppnår målet och också får större möjlighet att uppnå de andra målen. Figur 21 åskådliggör detta.

Min modell har nu utvidgats och illustrerar i någon mån den komplexa verklighet jag önskat beskriva och analysera.



Figur 21. Faktorer som påverkar skolsvårigheter, skolsvårigheter, åtgärder mot skolsvårigheter, samarbete kring skolsvårigheter samt mål för specialundervisningen

Jag har valt att inte tala om effekter av specialundervisningen, utan använt ordet trender. Ordet effekt har förutom en innebörd av verkan också något av betydelsen lönsamhet, dvs en ekonomisk aspekt. Stora summor satsas på specialundervisning, och man kan fråga sig om insatserna ur nationalekonomisk synpunkt är lönsamma. Stukat skriver (1978, s 152):

"... special education is worth while not only on humanitarian but also on economic grounds."

Stukat baserar detta på tre undersökningar från andra länder, där merparten av den behandlade specialundervisningen huvudsakligen destinerats till grupper med större handikapp än dem man kommer i kontakt med i grundskolan. Vid lönsamhetsberäkningarna har individens förmåga att efter utbildningen föra

ett självständigt och självförsörjande liv utgjort intäkter och utbildningen kostnaderna.

Då det gäller att mäta pedagogiska effekter av specialundervisningen för olika grupper inom grundskolan stöter man på ett flertal problem. Stangvik (1970) nämner t ex problem att få ekvivalenta undersökningsgrupper vid experimentella studier, regressionseffekter, svårigheter att kontrollera bakgrundsvariabler och bortfall (s 1-16).

För de tre elever som gick på U-skolan kontinuerligt på högstadiet och under de tre åren tillhörde mina barn (eleverna E2, E3 och E8) kan möjligen en positiv utveckling skönjas vad beträffar E2 och E3. För E3 stiger de positiva undervisningssituationerna från att ha varit 66 i åk 7 till att i åk 9 bli 274. Motsvarande värden för E2 går från 42 till 98. För E3:s del stiger även värdet för variabeln negativ atmosfär under högstadieåren, medan det för E1 sjunker. För E1 sjunker värdet för positiv atmosfär också, medan för eleverna E2 och E3 värdet för denna variabel ökar mellan årskurserna 7 och 8 och sjunker mellan årskurserna 8 och 9. Att finna några trender som gäller för samtliga elever som hade specialundervisning är svårt. Den procentuella fördelningen av variabelvärden visade att värdena för positiv undervisningssituation steg med högre årskurs, och att de sjönk för negativ atmosfär.

Att undersöka trender kan på något sätt betraktas som en form av utvärdering. De resultat som erhållits via analyserna av dagboken kan förefalla nedslående. Emellertid, vad hade hänt om inte specialundervisningen hade funnits för mina elever? Jag citerar vad en av eleverna sa i slutet av åk 9:

- Om jag inte hade fått vara på kliniken, hade det varit skit med mig nu.

För den enskilde eleven kan specialundervisningen ha haft betydelsefulla effekter. Men som framgår av min modell är det ytterst svårt att utreda orsak-verkan-samband i den komplexa verkligheten.

Hurdan är då speciallärarens arbetssituation i denna komplexa verklighet? Ett sjätte syfte var att beskriva och analysera arbetssituationen.

16.3.6 Speciallärarens arbetssituation på högstadiet

I detta avsnitt ska jag försöka sammanfatta mina upplevelser av arbetssituationen. Sammanfattningen kommer att utmynna i en önskelista som innehåller dels önskingar förknippade med speciallärarens arbetssituation, dels önskemål om vad fortsatt forskning inom det specialpedagogiska området skulle kunna omfatta. Jag utgår från de åtgärder som beskrivits i avsnitt 16.3.2-3.

Regler

Jag har försökt visa hur regler och rutiner kan vara medel att skapa trygghet kring elever som har stora behov av sådan. Vidare diskuterades hur jag

i denna min strävan att införa regler som konsekvent kunde följas ibland kände att jag var okollegial. Det var något av en balansakt att inom det gängse regelsystemet för U-skolan plocka ut de regler som var realistiska för mina elever, att omformulera andra så att de blev realistiska, och t o m ibland under ett inskolningsskede strunta i vissa. Det var t ex inte verkningfullt för specialundervisningen att skicka hem elever att hämta intyg m m som de glömt, i synnerhet som mycket arbete lades ner för att få eleverna att komma till skolan överhuvudtaget.

Våra regler inom specialundervisningen kunde ibland av mina kolleger uppfattas som slapphet eller som att jag satte mig "över" den allmänna ordning som rådde på skolan. Själv uppfattade jag förhållandet som att jag snarare satte mig "under" den men strävade för att kunna nå upp till den tillsammans med eleverna.

Gemenskap

Betydelsen av att eleverna kände gemenskap och delaktighet i beslut och kände samhörighet har betonats. Yttre omständigheter som positivt medverkade till att sådana känslor kunde uppkomma var, att vi var välförsedda lokalmässigt. Vår lokal, kliniken, var vår. Där kunde eleverna hjälpa till att möblera, sköta blommor och förvara sina böcker. Det var en gemensam angelägenhet att där var trivsamt. Ibland gjorde vi också tillsammans olika saker utanför skolan. Tyvärr är organisationen på högstadiet sådan att aktiviteter utanför skolan måste begränsas, p g a att efterföljande lektionstider måste passas. Schemat och organisationen lägger vissa hinder i vägen för spontana gemensamma aktiviteter.

Om det var positivt för eleverna att specialundervisningen bidrog till att eleverna där kände gemenskap, kunde den emellertid avskärma eleverna från den ordinarie gemenskapen i klassen. Ibland fick jag intryck av att ett "vi-de"-förhållande kunde uppstå. Genom att försöka vara tillsammans med hela klassen då och då hade jag hoppats kunna förhindra detta. Jag försökte också att i åk 7 variera grupp sammansättningen för de elever som under So-lektionerna ibland arbetade med mig på kliniken. Den gemensamma planeringen av lägerskola i åk 8 var ytterligare ett led i min strävan att få mina elever att känna gemenskap med klassen.

I ett delbetänkande från integrationsutredningen (SOU 1980:34) diskuteras innebörden i begreppet integration. Även om utredningen mer behandlar begreppet i samband med barn med andra funktionsnedsättningar och gravare funktionsnedsättningar än mina elever hade, kan innebörden i resonemangen gälla även dem. Utredningen säger (s 80):

"Vi anser, att ordet och företeelsen 'integration' får förekomma endast avseende förhållanden, där ömsesidighet, möjligheter till kommunikation och

gemenskap föreligger."

Jag hade ibland den känslan att mina elever inte riktigt kände sig hemma i den stora klassen. Deras kamrater var ofta elever ur andra klasser. Om detta var ett resultat av klinikundervisningen eller en bidragande orsak till att den behövdes vet jag inte. Att eleverna var medvetna om att de stod utanför klassens gemenskap i vissa fall framgår av följande exempel ur dagboken.

E var lite ledsen över att E ej fått veta att eleverna skulle fotograferas.

- Jag känner mig inte alls som en elev i klass 1, sa E. - Jag tycker inte om en enda i klass 1.

Som förut nämnts var inte heller alla mina elever med på lägerskolan.

Jag uppfattade stundom valet av organisationsmodell, klassundervisning eller klinikundervisning, som en balansgång mellan elevernas behov av gemenskap med en liten trygg grupp och elevernas anpassning till och behov av klassens gemenskap.

Organisatorisk anpassning

Det framgick av analysen av dagboken att funderingarna om organisation var störst till antalet i åk 7. De lärarscheman som redovisats visar också att mitt schema under samma läsår kunde förändras åtskilliga gånger. Ofta var det ett omfattande arbete att konstruera specialscheman för eleverna som i så stor utsträckning som möjligt gjorde att de kunde följa den ordinarie undervisningen. Elever ur ett flertal klasser skulle undervisas samtidigt.

Det har också framgått att samarbetet med kolleger blev av allt mindre omfattning ju högre upp på högstadiet eleverna kom. Samarbetet om klass 1 var intensivast i åk 7. Emellertid måste beaktas att under det läsår klass 1 gick i åk 8 hade jag hand om klass 2 som då gick i åk 7, och att samarbete om den klassen också bedrevs. På en skola av U-skolans storlek var samarbetet oftast mindre än vad som var önskvärt men samtidigt av så stor omfattning som jag rimligtvis hann med. Ofta önskade jag att mer tid kunde lagts på gemensamma diskussioner om eleverna, på kontakter utanför skolan om eleverna och på samvaro tillsammans med eleverna. Vid upprepade tillfällen stod det klart att jag hade för liten bakgrundsinformation om eleverna för att förstå och stödja dem på det effektivaste sättet.

Jag instämmer till fullo i det Hellblom & Helldin skriver (1982, s 71):

"Det är viktigt att flera människor tar ansvar för de elever, som har problem. Hela skolan måste se det som sin angelägenhet att hjälpa till med dessa frågor. SIA-utredningens tankar om arbetslag och delat ansvar anser vi goda. Det måste tyckas orimligt att skolledning och speciallärare ensamma ska bära de bördor, som uppkommer när krissituationer uppstår. Samarbete mellan olika personalkategorier är nödvändigt. Den ena måste veta hur den andra handlar för att undvika att misstänksamhet mellan personalen utbreder sig."

Den organisatoriska anpassningen, som blev ett resultat av det samarbete som bedrevs, kom att skifta beroende på dem som deltog. För mig gällde det att försöka anpassa mig till det arbetssätt som de olika lärarna använde. Ibland inrymde detta möjligheter att anpassa undervisningen så att elever med stora behov kunde tillgodoses, ibland inte. Någon gång försökte jag påverka mina kolleger att förändra arbetssätt, andra gånger resignerade jag och undervisade mina elever på kliniken. Jag upplevde för det mesta att mina kolleger ansåg att jag gjorde ett bra jobb men att jag ibland ansågs vara besvärlig när jag ifrågasatte invanda rutiner och arbetssätt. Vad som var positivt var att tonen mellan oss kolleger, även om vi i sak hade skilda meningar, var ärlig och tydlig.

Pedagogisk anpassning

En av anledningarna till att jag i sak ibland var oense med mina kolleger var, att vi hade olika uppfattningar om lärostoffets lämplighet. Min bakgrund som folkskollärare gjorde att jag inte hade samma ämneskunskaper som ämneslärarna, och jag var ibland förbluffad över mängden och svårighetsgraden av det stoff man förväntade sig att eleverna skulle inhämta. Möjligen tog sig min förvåning alltför bryska former. Icke desto mindre har under senare läsår viss reducering av såväl mängd som svårighetsgrad skett.

I detta sammanhang måste läromedelen nämnas. I avsnitt 12.7 har läroböcker diskuterats, och "hemmagjort" arbetsmaterial nämnts. Det var svårt att finna böcker som till innehållet var anpassade för högstadiet, men där textens svårighetsgrad inte var större än att lässvaga elever kunde bemästraden. Dock förefaller det som om problemet på senare tid uppmärksammats i högre grad.

För de elever som var negativt inställda till undervisning var det av betydelse att undervisningen bedrevs så att eventuella egna initiativ från deras sida togs till vara. För mig innebar detta att jag alltid måste försöka ha något så attraktivt som möjligt att föreslå eleverna att arbeta med men också vara villig, att om elevernas förslag inte var alltför vidlyftiga och något så när hörde till det aktuella momentet, låta elevernas önsksningar realiseras. Vi kompromissade ofta. I analysen av lärarsituationerna var mina funderingar om undervisningen fler i åk 7 än i åk 9, medan i åk 9 antalet situationer, där jag beskrivit problemfria neutrala situationer då jag undervisat, är betydligt fler än i årskurserna 7 och 8.

I avsnitt 12.8 beskrev jag vad som benämndes ett specialundervisningens dilemma, nämligen det förhållandet att mina elever arbetade flitigt och ansträngde sig men trots detta inte uppnådde resultat som i jämförelse med övriga klassen var "bra". Då uppgifter som inte var tillräckligt anpassade för dem fördelades dem, ofta uppgifter som ingick i den övriga klassens undervis-

ning, kom mina elever till korta. Betygssättning och rättvisekrav diskuterades. För mig var det svårt men sant att säga: "Detta är vad du klarar av just nu, men du kan lära dig mer", när just nu var tiden för betygssättning och intagning till gymnasium på grundval av dessa betyg. Det var svårt att ge eleverna en känsla av att de lyckats men samtidigt tala om att de inte lyckats tillräckligt bra.

Personlig relation

I kapitel 13 redogjordes för atmosfär, och för det förhållande som så småningom växte fram mellan mig och de flesta eleverna. Då inga av de andra åtgärder som redovisats ovan tycktes innebära att skolsvårigheterna övervanns, kunde en positiv relation till eleven göra att vi åtminstone hade kontakt med varandra. I avsnitt 11.6 återgavs ett brev från en elev som kan exemplifiera en sådan kontakt.

Liksom det var betydelsefullt för eleverna att vår relation var positiv, var det naturligtvis viktigt för mig att eleverna litade på mig och tyckte om mig. Jag kände så för det mesta. Genom utdrag ur dagboken i form av referat av samtal har jag försökt visa den förändring som inträdde i vårt förhållande till varandra, hur en avvaktande inställning så småningom utvecklades till att bli ett vänskapsförhållande. Jag har också, är det min förhoppning, förmedlat att denna utveckling var tålamodsprövande för mig.

Genom att elev- och lärarsituationer i dagboken, som visar att elevernas och min relation var vänskaplig och förtrolig är ytterst personliga, kan de inte återges. Emellertid vill jag avslutningsvis citera den sista meningen i dagboken om klass 1. Jag skrev den sedan jag kommit hem från 9:ornas avslutning:

E gav mig en puss på kinden (möjligen hade E druckit lite grand).

16.4 Pedagogiska konsekvenser: En speciallärares önskelista

När jag nu i slutskedet av avhandlingsarbetet ser tillbaka på min datainsamling, på analysarbetet och på resultaten av detta kan jag inte låta bli att önska att skolforskningen oftare än vad som nu är fallet behandlade och betraktade skolans vardag. Mycket av det som kommit fram i föreliggande undersökning hade varit förborgat om närheten till eleverna inte funnits.

Jag önskar att organisationen på högstadiet förändras. I det som redovisats angående samarbetet på högstadiet torde ha framkommit att även om en önskan om att samarbeta finns hos lärarna, kan den kvävas i sin linda genom de allt för många människor som måste involveras i ett effektivt samarbete. Den utbildning som lärarutbildningsutredningen förordar för grundskollärare, med (SOU 1978:86, s 106):

- ett ökat årskursomfång hos lärarna
- ett något minskat ämnesomfång hos lärarna i jämförelse med dagens klasslärare: ett ökat ämnesomfång hos lärarna i jämförelse med dagens högsta-
dielärare."

skulle bidra till att organisationen blev lättare att arbeta i, samarbeta i och vara elev i.

Det vore fördelaktigt om speciallärartjänsten kunde förläggas så, att samma lärare följde en klass från åk 4 till åk 9. Utbildningen ställer inga hinder i vägen, eftersom en speciallärare som är vidareutbildad folkskollärare är behörig att tjänstgöra på såväl mellan- som högstadiet. En kontinuitet hade kunnat uppnås om eleverna hade gått på samma skola under dessa stadier.

Jag önskar att skolan så länge någon ny lärarutbildning inte genomförts, tog till vara alla de önskningar om samarbete kring elever som finns, och att det mellan skolans lärarkategorier inte fanns en "principiell splittring när det gäller de här frågorna" (Berenmark m fl, s 110).

Jag önskar att min skola var sådan att föräldrar på ett självklart sätt samarbetade i och om undervisningen. Att det inte var "jippon" i form av basarer, maskerader, utfärder etc som förenade föräldrarna i en klass, utan att det var klassens undervisning som var det gemensamma intresset, och att det var kring den som föräldrasamarbetet och samarbetet mellan hem och skola centrerades. Alla trevligheter utöver det vardagliga är uppmuntrande inslag, men det är i vardagen vi i skolan behöver föräldrarna mest. Det vore intressant att som lokalt utvecklingsarbete, i form av något slags "action-research"-projekt involvera samtliga föräldrar i arbetsplanearbetet.

Effekterna av ett action-research-projekt i avsikt att förbättra samarbetet mellan hem och skola beskrivs av Lynch & Pimlott (1980). Bl a nämns att lärarnas förståelse för föräldrarna ökade, och att man kom till insikt om att föräldrarnas förmåga att medverka i elevvårdsarbetet ofta inte togs till vara (s 84):

"Parents are still often totally excluded from effective decisions in present procedures."

Möjligen är förhållandet något annorlunda här i Sverige än i England, varifrån ovannämnda beskrivning är hämtad, men mycket återstår dock att göra för att utnyttja den resurs föräldrarna skulle kunna utgöra i skolan. Man kunde tänka sig att läsårets föräldra- och klassmöten intensifierades, att studiecirklar bestående av elever, föräldrar och lärare behandlade och bearbetade den lokala arbetsplanen, och därvid medverkade vid den kontinuerliga revidering av den som skall ske. Samtidigt som föräldrarna då blev insatta i hur skolan var tänkt att fungera, vilket för högstadieföräldrarna ingalunda alltid står klart, kunde de också vara med att utforma kommande arbetsplaner. Ett sådant arbete har störst utsikter att lyckas om det påbörjas och förank-

ras på lågstadiet.

Jag önskar att krafttag görs för att elever med skolsvårigheter skall få större möjligheter att lyckas i den ordinarie klassen, bl a genom att lärostoff och läromedel var så anpassade att alla elever hade en ärlig chans att få utbyte av dem, och att de inte som nu medverkade till att skolsvårigheter uppstod. Jag önskar även att arbetssättet anpassas på ett sätt som gör att eleverna kan arbeta efter det. I detta innefattar jag den omtänksamhet som består i att lärarna intresserar sig för elevernas alster, inte bara prov-alster utan för de vanliga matteböckerna, skrivböckerna, ifyllda stenciler etc. På mellanstadiet är det för det mesta så att läraren tittar igenom vad eleverna presterat, i akt och mening att ge individuell hjälp. Detta sker mera sällan på högstadiet. Det kan möjligen förefalla betydelselöst, och kanske barnsligt, men elever med skolsvårigheter mognar inte alltid så språngvis, att det som känts tryggt, t ex att läraren i åk 6 läser igenom vad eleven skrivit, inte längre behövs i åk 7. Ovanstående var endast ett exempel på mellanstadiepraxis som kanske alltför lättvindigt kastas överbord på högstadiet.

Jag önskar för egen del att jag hade större kunskaper i "tipsandets konst", vilket är ett vanligt önskemål bland speciallärare (Edquist, 1980, s 36), såväl när det gäller att tipsa om pedagogisk anpassning, som när det gäller att vädja om förståelse för mina elever.

Jag önskar att andra grunder än betyg också kunde ha betydelse vid intagning till gymnasiet. T ex kunde omdömen från den praktiska arbetslivsorienteringen medtagas vid bedömningen.

Jag önskar veta mer om hur andra speciallärare har det på sina skolor. Det vore intressant att se hur man i de lokala arbetsplaner som finns för varje rektorsområde beskriver specialundervisningen på högstadiet. Även om en formulering i arbetsplanen inte innebär att faktiska förhållanden beskrivs kan den ge en uppfattning om hur man önskar att det ska vara. En sådan inventering skulle kunna följas av intensivstudier av vissa skolor.

Jag önskar också för egen del att jag hade outsinliga källor av tålmod, flexibilitet, tid, ork, arbetslust, påhittighet, ämneskunskaper, kunskaper i psykologi, samarbetsförmåga och tolerans. Ibland behövs det ena, ibland det andra, men väldigt ofta allt.

SUMMARY

This study is an attempt to describe special education in natural settings. I have had the opportunity to work within special education at the senior level of the 9-year compulsory school. Before that I taught for about 9 years at the middle level, as a class teacher, which meant that I taught almost all subjects. At the senior level the teacher usually has only a few academic subjects, that is, the children can have as many as 15 different teachers. As a special teacher, however, one is not concerned about only a few subjects, but about a small group of children who need some kind of help in the regular school, whatever subject it may be.

Lately there has been a rather widespread discussion of whether to talk about the children's learning difficulties or the school's teaching difficulties, when the objectives of schooling are not fulfilled. This discussion implies that the focus has been shifted from trying to overcome disabilities within the single child to overcoming teaching disabilities within the school. During the last two decades there has also been a tendency to diminish the number of special classes in favour of special education undertaken in the ordinary class. There is a general wish to have all the children in one class kept together for as many lessons as possible. The single child having a need for special help should remain a member of his/her ordinary class, and the help acquired should be given either within the class or at a school clinic, i.e. a room where the special teacher meets a smaller group of children for some lessons a week during a shorter or longer period of time. In Sweden we have no fixed or regulated rules for the organisation of the special education. Neither is there a general definition of the pedagogical content within special education. This should depend on the special needs for each child. When trying to find out these special needs, it is urgent to consider not only the child's ability but also environmental factors like home, parents and housing. This way of taking into account the environmental factors could be called an ecological viewpoint.

It was somewhat overwhelming to me to pass the border between the middle and the senior level in the compulsory school. The organisation based on subjects in the senior level was quite different. This new experience made me begin to write a diary about my everyday school life. A lot of things were new to me and neither through literature nor through regulations could I find an answer to the question: What is special about special education? The purposes for this study therefore became as follows:

To describe and analyse

- 1 reasons for giving children special education
- 2 teaching and being together with the children within special education
- 3 cooperation between adults in connection with special education
- 4 trends within special education during the three years at senior level
- 5 my work as a special teacher at the senior level.

Methodology

Since I wanted to describe education in natural settings I could not use a method which was too structured in advance. I had to be able to collect data in different natural settings, inside and outside the school building, at virtually any time of day or night, and during long periods of time. I chose to collect data in a way which is more often used by anthropologists and sociologists in field research. I call my method an anthropological method of observation. This often contains participant observation. As a teacher I had the outstanding opportunity to observe the pupils and the special education while teaching. I decided to write a daily log of important events. Of course this way of gathering data could be rather subjective. My perception and my former experiences are factors which play a crucial part in choosing what to consider an important event, important enough to be registered. In an anthropological observation method the researcher chooses what to register when actually in the research field, while in a structured observation method the researcher has made his choice based on theory beforehand, and registers only those events which he has determined to look for. The anthropological way of studying reality does not necessarily have to be based on an explicitly formulated theory; rather, one of its purposes is to construct theories. Sometimes a theory which emerges from this kind of research has been called a grounded theory.

When doing participant observation it is important that the researcher stays in the field where he studies and takes part in the relations between people in order to describe a complex social situation.

The school

The school where this study was undertaken is one of the schools with senior

level in the community. Among these, our school is about average concerning number of pupils, pupil-teacher ratio, facilities, sociological environment and resources distributed to special education.

I wrote my diary about two classes. Class 1 was slightly below what is supposed to be the average mark when considering all the subjects in the middle form grade 6, and class 2 was about average. The pupils in class 1 more often chose to study practical subjects at senior level than did the pupils in class 2.

The diary

I decided to register important events about the pupils in classes 1 and 2. Each day when I had met pupils from either class I wrote it down when I came home from school and had relaxed for a while. Again I must point to the fact that the notes were recordings of my experiences and based on my choice and judgement. This, of course, could be a methodological weakness, and I can't find any method to tell whether or to what extent my getting used to the senior level could have influenced the diary through the years of writing. Neither is it possible for me to judge whether the writing itself may have influenced my work as a teacher. However, a minor study showed that the agreement between me and two other diary-keepers, who were together with me in the classroom, and thus were exposed to the same events during two weeks, was about 70 percent. That is, I had registered about 70 percent of the co-writers' events.

Analysis of the diary

After the data-collection the amount of data was considerable. Besides the diary I had reports, results from examinations, essays written by the pupils, as well as drawings and letters from the pupils. The main document, however, is the diary. The analysis therefore mainly concerns the diary. Other documents were used to throw further light upon the results obtained through the diary, though I value them highly as well in affective as in scientific respects. They must, however, be handled with the utmost care to preserve the integrity of the individuals.

The diary was arranged for computer treatment. Two kinds of analysis were undertaken:

Analysis of single words

Analysis of sentences and sequences of sentences.

The analysis of words

I made the assumption that by counting the frequencies of certain significant words and studying the variation through the three years in senior level it

would be possible to study changes within special education.

Before the counting of words started a study about negations was made. It was shown that verbs were negated more often than adjectives. Out of 10 words which were supposed to be often negated, 9 were verbs, and the words which were supposed not to be often negated were all but one words which described persons. On average 10 percent of the verbs were negated and 4 percent of the adjectives.

The text in the diary was listed and the frequencies of the different words were counted. Words with similar meaning were put together into groups. These were clustered into eight categories: 1. absence, 2. tardiness, 3. oral communication, 4. educational activity, 5. positive result of teaching, 6. positive atmosphere, 7. negative activity and atmosphere, 8. cooperation between home and school.

Analysis of sentences and sequences of sentences

As special education is an arrangement to benefit individual pupils, it was supposed that sentences with the names of pupils would contain the most important episodes. These sentences were identified and analysed. They were divided into situations about pupils (pupil-situations) which were categorised into the following categories: 1. absence, 2. health, 3. positive teaching-situation, 4. negative teaching-situation, 5. positive atmosphere and 6. negative atmosphere.

The correspondence between two persons' categorisations was 88 percent.

Five of the categories had sub-categories (number 2, health, had none). The correspondence between raters when placing the situations into these was 95 percent.

Some sentences were recognized as parts of conversations between me and the pupils, or as cooperation situations between me and other adults. These sentences were identified, and the correspondence between two coders was 79 percent.

It did not seem fruitful to analyse a single sentence out of a longer talk or a situation of cooperation. Instead the sequence of sentences was analysed as a whole. The topics of conversation between me and the pupils were sorted into the following categories: 1. absence, 2. health, 3. teaching - learning, 4. atmosphere, 5. organisation and grades, 6. leisure time and the future and 7. home and contacts between home and school.

Similarly the situations of cooperation were categorised in accordance to their content: 1. absence, 2. health, 3. cooperation in the teaching situation, 4. cooperation about teaching situations, 5. giving positive information, 6. cooperation about problems besides absence, health and teaching, 7. organisation and reports, 8. leisure time and the future and 9. the

pupils' home situations and contacts between home and school.

The situations of cooperation were also studied to find out who were cooperating about what.

As a result of the study about categorising correspondence an analysis about teacher situations was undertaken. Those were found to consist mainly of situations which described my personal feelings and thoughts and neutral teaching situations.

About 70 percent of the text in the diary about class 1 was analysed according to sentences.

Result

The two units of analysis, words and situations, gave similar results for comparative categories.

The analysis of words showed that the two classes did not, according to six out of the eight categories, develop in the same way through the senior level. This indicates that special teaching is very much dependent on the pupils taught.

In the diary about class 1 the following numbers of situations were identified:

	Pupil situations			Teacher situations		
Grade	7	8	9	7	8	9
Number	1199	1457	1465	172	105	158

Less than 5 percent of the situations did not fit into the category system.

The following numbers of conversation and cooperation situations were identified:

	Conversation situations			Cooperation situations		
Grade	7	8	9	7	8	9
Number	126	118	112	180	116	94

The results of the analyses will be discussed below in relation to the purposes of the study.

Reasons for giving children special education

The analysis showed that some pupils were absent quite often. One pupil was absent because of health, and the failing health could have been one reason why special education was arranged for the pupil. But most of the absence was due to the pupils' playing truant. Sometimes they could explain why they did not come to school. The following situations might have been such that they made the pupil stay out of school. They could be called school difficulties:

Not interested in schoolwork (275 situations)
Can't cope with the schoolwork (255 situations)
The pupil is regarded as troublesome at school (142 situations)
The pupil has a negative relation to adults at school (105 situations)
The pupil has a negative relation to his schoolfellows (89 situations)

The purpose of special education is to try to overcome these difficulties or teach in spite of them.

Teaching and being together outside teaching

To make truant pupils come to school a main issue is to be aware of the truancy. However, the official register of absence at the school was shown to be unreliable. Therefore it could take some time before absence was noticed. When it was, I had better possibilities to look for the pupils during schooltime than had the subject-teachers. Sometimes the truancy was overcome by giving the pupils a special time schedule, by adjusting their schedules so that a subject was omitted in favour of a subject they liked more, or by letting them be taught in the school clinic some lessons a week. There I taught smaller groups and we had opportunities to talk things over, and find out why the pupils did not come to school. Sometimes I could teach together with the subject-teacher in the ordinary classroom. This was the case mostly in the seventh grade. The procedures mentioned above could be called organisational adjustments.

To help pupils who found that they could not cope with the ordinary teaching, because they found it too difficult or the instruction too rapid, pedagogical adjustments had to be made. The educational material was often too complicated to grasp for pupils who had reading difficulties. At the school clinic we used materials which contained easier and shorter texts. The pupils learned more by laborative work, by oral teaching and frequent repetitions. In order to learn new words the pupils systematically practiced subject-oriented words. Science was taught at the school clinic in the seventh grade only. Social studies were mostly taught in the ordinary class, where I helped the pupils.

Some of the pupils might be supported by the feeling of togetherness we tried to create at the school clinic. The organisation at the senior level was a bit hard to survey and adapt to especially for those pupils who had a great need for security. In the school clinic I tried to make the pupils feel at home. They could have their books in the clinic instead of keeping them in the great hall at the school, they took responsibilities for the order, their opinions about furnishing could be paid attention to etc. We made a "home-room" where some pupils were taught for about ten lessons a week, and we tried to establish a feeling of togetherness.

One crucial matter in the efforts to overcome school-difficulties was to

make the pupils realize that certain rules necessarily must be followed. We had to choose the most important rules out of the ordinary rule system. Besides, I had to make some rules which were applicable only in the school clinic, but which were constructed in a sense of cooperation between me and the pupils. One example is about sweets, where we decided that eating sweets during a lesson implied that the sweets must be distributed to everyone present, which made the sweets not last very long. The process of building up the system of rules and making the pupils respect it was a tiresome period for me and a time of "try out", when the pupils tested me. It lasted for about the seventh grade. Then a feeling of friendship between me and most of the pupils was established. If I could not make the pupils learn for the sake of widening their knowledge I sometimes made them do schoolwork for my sake. This would not have been possible if there wasn't a warm and personal relation between us.

Through the organisational and pedagogical adjustments, the feeling of togetherness, rules and the establishment of personal relations between me and the pupils, some of the school-difficulties were overcome, at least sometimes. Which measure was to be taken with a certain individual child at a special moment was highly dependent on the child and the momentary circumstances. Very often matters outside school influenced schoolwork, and I often felt a lack of knowledge about those environmental factors.

Cooperation between adults in connection with special education

In recent years there has been a general trend to increase the cooperation within school. A discussion of team-teaching at senior level has started. However, the organisation often hinders this and makes team-teaching hard to develop. The desire to cooperate could easily be abated if the school organisation is such that cooperation implies more work for the teachers. The cooperation which does exist is of a kind where the persons involved feel that they benefit personally as well as professionally. If the desire to cooperate is urgent and strongly pronounced it can sometimes make the school administrators adjust the organisation to facilitate team-teaching. No such desire was strongly enough pronounced at our school.

Trends during the three years at senior level

When I started my study I had a hope that something obvious and positive would happen to the pupils within special education during their years at the senior level. It was shown that situations describing learning activities performed by the pupils were more frequent the higher the grade. However this did not imply that the percentage of positive learning results increased in relation to other pupils. On the contrary, it seemed that the

more the pupils worked the more they failed in managing the same assignments as in the ordinary class. This I have called a dilemma of special education. However, the pupils who managed to overcome their difficulties got their instruction in the ordinary class after a period of special education. But still, those pupils who remained in special education during the three years at senior level had to be compared with the pupils in the ordinary class when the marking was to be done in the end of grade 9. My pupils had learned a smaller amount of academic subject matter. Their adjustment to rules and to schoolwork, behaving properly etc, were nothing that counted in the reports, and nothing that helped them into upper secondary level.

Of my pupils three learned all their mathematics, Swedish and English within the special education. One of them turned out to be an early school-leaver despite our efforts to make the pupil attend school. As it is almost impossible to evaluate to what extent the individual pupil benefitted from special education, I choose to quote a sentence which one of my pupils uttered at the end of grade 9:

- If I had not had been at the school clinic, I would have been lost by now.

My work as a special teacher at the senior level

As a starting point for the discussion of my work situation I will take the five procedures which were discussed before, i e pedagogical and organisational adjustments, the feeling of togetherness, rules and personal relation.

Pedagogical adjustment

Much of the educational material as well as parts of the contents of courses were hard for my pupils to understand. Though it is said that the syllabus within special education ought to be the same as in ordinary education, I often had to cut down the contents of the courses. In doing this I did not always get approval from my colleagues. Another matter that sometimes caused disagreements was the fact that I could not always follow the plans made up by the subject teachers. I had to take advantage of the pupils' interests; otherwise there was a risk that no schoolwork would be done at all. I very often had to compromise with the children as well as with my colleagues.

Organisational adjustment

As I worked with pupils in about 6 different classes which all had different schedules I often had to change my personal schedule. It was hard to combine all those schedules in order not to make too drastic changes for the pupils, who as much as possible were to be taught in the ordinary class.

A part of my work which I found I could not always fulfill was the co-operation with my colleagues. As each pupil was taught by 10 to 15 subject-teachers I did not have enough time to cooperate with them as I wanted.

Neither had I possibilities to get as much background information as I needed to understand and help each pupil properly and effectively.

The numbers of teachers also implied that I had to adjust my teaching methods in many ways according to them. Sometimes I tried and succeeded in influencing my colleagues to adjust their teaching in favour of pupils with, for instance, reading difficulties. However, I must admit, I sometimes felt that I was regarded as a nuisance, when I questioned accustomed routines and methods.

Rules

The differences between me and some of my colleagues might show themselves in the ways we handled the rule system at the school. My pupils were often rule-breakers and I had to choose carefully among the rules and pick out those which were most important. Those rules must be followed consistently, which was not always the case with all the rules in the ordinary system. Thus some other rules were somewhat overlooked.

Togetherness

As my pupils often felt that they did not quite belong to the ordinary class it seemed important to make the school clinic a place where they felt at home. Besides, the smaller group made them feel more secure. Many of my pupils had experienced failures in the ordinary class in reading aloud, answering questions etc, but in the school clinic they were more free from anxiety.

I wished that we had spent more time outside school on excursions and study visits, more than it was possible to realize. My and the pupils' time schedules very often put a stop to such activities.

Not to isolate my pupils I tried to be together with them in the ordinary class when it was possible. I found the choice between the two forms of teaching as a balance between the pupils' need for belongingness to and the security of a small group and their adjustment to and need for the interactions within the ordinary class.

Personal relations

I have already written about the challenge of building up a warm relationship between me and the pupils. In some cases it was also a necessity. Sometimes I felt that without the personal relations the children would not have done any schoolwork at all. One main ingredient in our relations was that the pupils knew that they could trust me. I choose to end this summary with a quote from my diary, in fact the last sentence about class 1, written on the last schoolday:

The pupil gave me a kiss on my cheek (possibly he had been drinking some liquor).

REFERENSER

- Abrahamsson, G. Utbildning och samhälle. I: Skolan som arbetsplats. SOU 1974:1. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1974. Ss 292-338.
- Alexandersson, L. & Gummesson, M. Elevinflytande och ansvar motverkar skadegörelse och skolk. Arbetsenheten för barn- och ungdomsfrågor. PM 1979:3. Stockholm: Brottsförebyggande rådet, 1979.
- Allport, G. The use of personal documents in psychological science. New York: Social Science Research Council, 1942.
- Almroth, E., Hersvall, M. & Stiernholm, K. Slutrapport om en undersökning av läs- och skrivförmågan hos Malmöelever i åk 7 1978-81. (LOS-projektet.) Malmö Skolstyrelses försöksverksamhet. Rapport nr 7, 1981.
- Amcoff, S. Specialpedagogisk forskning i Sverige. Samspec-projektet. Pedagogisk forskning (Uppsala: Pedag. inst.), Nr 8, 1977.
- Andersson, B., Gardestedt, L. & Ljung, A.-L. Skolkutredning. Malmö: Skolornas rådgivningsbyrå. Rapport etapp I, 1971.
- Arfwedsson, G. Lärares arbete. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Rapport nr 5, 1979.
- Arte, H. Specialläraren i arbetsenheten. Utvecklingsarbete och fältförsök (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 26, 1982.
- Auld, F. & White, A. Rules for dividing interviews into sentences. J. Psychol., 1956, 42, 273-281.
- Axelsson, R. Problem i samband med övergång mellan stadier och skolformer. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Uppsala. Rapport nr 64, 1977.
- Barker, R. & Wright, H. One boy's day. A specimen record of behavior. New York: Harper, 1951.
- Becker, H. & Geer, B. Participant observation and interviewing: A comparison. I: Filstead, W. (Ed.) Qualitative methodology. Chicago, Ill.: Markham, 1970. Ss 133-142.
- Beckne, R. Skolans arbetsmiljö. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1974.
- Berelson, B. Content analysis in communication research. New York: The Free Press, 1952.
- Berenmark, H., Börjeson, B. & Lundquist, R. Föräldrar - finns dom? Södertälje: Riksförbundet Hem och Skola, 1982.
- Biddle, B.J. Methods and concepts in classroom research. Rev. educ. Res., 1967, 37, 337-355.

- Bierschenk, B. Innehållsanalys som forskningsmetod. Kompendieserien (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 25, 1978.
- Booth, T. & Statham, J. (Eds.) The nature of special education. London: The Open Univer. Pr., 1982.
- Brandt, R. Studying behavior in natural settings. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- Bronfenbrenner, U. The ecology of human development. Cambridge, Mass.: Harvard Univer. Pr., 1979.
- Börjeson, B. Elevvården med sociologiska ögon. Forskning om utbildning, 1981, 8(2), 6-11.
- Callewaert, S. & Lundgren, U. Social reproduktion och forskning om undervisning. I: Lundberg, S., Selander, S. & Öhlund, U. (Red.) Jämlikhetsmyt och klassherravälde. Lund: Cavefors, 1976. Ss 74-94.
- Cohen, L. & Manion, L. Perspectives on classrooms and schools. London: Holt, Rinehart & Winston, 1981.
- Corsini, R. & Howard, D. Critical incidents in teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1964.
- Delamont, S. & Hamilton, D. Classroom research: A critique and a new approach. I: Stubbs, M. & Delamont, S. (Eds.) Explorations in classroom observation. Chichester: Wiley, 1976. Ss 3-20.
- Djurstedt, B. I: Ljunghill, L. Så slår det nya statsbidragssystemet. Lärartidningen, 1981, 15(16), 12-15.
- Djurstedt, B., Johansson, L. & Malmborg, C. Grundskolans statsbidrag. Stockholm: Skolöverstyrelsen/Liber Utbildningsförlaget, 1981.
- Dvoretzky, S. Effekten av specialundervisning. Skolöverstyrelsens kompendier, Nr 13. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber AB, 1971.
- Edquist, T. Hur angelägna är mina arbetsuppgifter, kunskaper och personliga egenskaper. En enkätundersökning bland speciallärare. KUSPEL-projektet, delrapport 3. Umeå universitet, Lärarhögskolan. Rapport nr 80, 1977.
- Egidius, H. Skolpsykologi och elevvård. (Pedagogisk orientering och debatt, Nr 33.) Malmö: Esselte, 1973.
- Ekholm, M. Skolans anda och miljö. Licentiatavhandling från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1971.
- Ekholm, M. Social utveckling i skolan. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1977.
- Ekström, B. Olika organisationsformer för samordnad specialundervisning. Malmö: Försöks- och demonstrationsskolan. Rapport nr 19, 1972.
- Elklitt, A. & Friis, T. Folkeskolelæreres arbejdssituation belyst gennem dagbøger. Projektet Folkeskolelærere. Rapport nr 4. Pedagogisk Institut i Aarhus, 1978.
- Emanuelsson, I. Utbildning för anpassade. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977.
- Eneskär, B. Children's language at four and six. (Studia psychologica et paedagogica, 2:42.) Lund: Gleerup, 1978.
- Enright, L. Learning in my classroom. Forum for the Discussion of New Trends in Education, 1979, 21, 78-81.
- Erasmie, T. Tre dagböcker. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Linköping. Rapport nr 4, 1975.
- Eriksson, B. & Larsson, T. Lärarnas upplevelse av skolarbetet - en intensivundersökning på fyra skolor våren 1973. I: Skolan som arbetsplats. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1974. Ss 113-206.

- Eriksson, L., Flising, L. & Kärrby, G. Föräldrars attityder till skola och samverkan. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet. Rapport nr 112, 1981.
- Fox, D. The research process in education. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- Franke-Wikberg, S. & Johansson, M. Utvärdering av undervisning. Lund: Studentlitteratur, 1976.
- Fred, S. Åt var och en efter behov. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber UtbildningsFörlaget, 1980.
- Fredriksson, L. Analys av lärarbefattningar inom arbetsmarknadsutbildningen som grundval för utbildning: Självobservation och enkät. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 230, 1974.
- FRIS-gruppen. Om fri skrivning i skolan. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 301, 1976.
- Gensley, J. A new method of evaluation for gifted students: A diary of learning. Gifted Child Quart., 1969, 3, 119-125.
- Gestrelus, K. Kategorisering av informationsmaterial vid befattningsanalys: Metodexempel. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 119, 1970.
- Gestrelus, K. Befattningsanalys och bestämning av utbildningsbehov - Metod-exempel tillämpade på lärarutbildare. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 208, 1972.
- Glaser, B. & Strauss, A. Discovery of substantive strategy underlying qualitative research. I: Filstead, W. Qualitative methodology. Chicago, Ill.: Markham, 1970. Ss 288-304.
- Glazer, M. The research adventure. New York: Random House, 1972.
- Gordon, J. Role of teacher in coping with change. Childhood Education, 1972, 49(1), 19-22.
- Gustafson, B., Stigebrandt, E. & Ljungvall, R. Den dolda läroplanen. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget, 1981.
- Hargreaves, D., Hester, S. & Mellor, F. Deviance in classrooms. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Hector, H. & Ohlsson, L. Elevsynpunkter på skolk och skolgång. Malmö Skolstyrelses skolkutredning, etapp II. Malmö: Skolpsykologiska sektionen vid skolkontoret, 1974.
- Hellblom, L. Skola i förort. Jordbroprojektet. Stockholm: LiberLäromedel/ Utbildningsförlaget, 1977.
- Hellblom, L. & Helldin, R. Integrering på grundskolan. C-uppsats. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 1982.
- Helleday, A. & Rosén, P. Att förändra det oföränderliga - ett pedagogiskt dilemma. Stockholm: Pedag. inst., 1974.
- Herdan, G. The advanced theory of language as choice and chance. New York: Springer-Verlag, 1966.
- Holmberg, L. Elevernas tre språk. Utvecklingsarbete och fältförsök (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 10, 1979.
- Holsti, O.R. Content analysis. I: Lindzey, S. & Aronson, E. (Eds.) The handbook of social psychology. (2nd ed.) Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1968, vol. 2. Ss 596-692.
- Hughes, J. Sociologisk analys. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1979.
- Hult, M. & Lennung, S.-Å. What is action research? Pedagogical Bulletin (Lund: Dep. Educ.), Nr 5, 1978.

- Hultman, T. & Westman, M. Gymnasistsvenska. Lund: LiberLäromedel, 1977.
- Jackson, P. Life in classrooms. Chicago, Ill.: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Jönsson, T. & Karlerö, L.-I. Specialundervisning - en handbok. Stockholm: LiberLäromedel, 1977.
- Karlsson, K. & Wiberg, I. Skola på lika villkor. Malmö: LiberLäromedel, 1976.
- Köhler, E. Aktivitetspedagogik. Stockholm: Natur och Kultur, 1936.
- Laslett, R. Educating maladjusted children. London: Crosby Lockwood Staples, 1977.
- Leijonhjelm, C. Lärarproblem. Vällingby: Liber UtbildningsFörlaget, 1979.
- Lindh, S. Särskilda åtgärder på skolområdet. Malmöregionens pedagogiska utvecklingsarbete. Malmö, 1977.
- Lindsten, C. Hembygds kunskap i åk 3: Att inhämta, bearbeta och redovisa kunskaper. (Studia psychologica et paedagogica, 2:27.) Lund: Gleerup, 1975.
- Ljunghill, L. Så slår det nya statsbidragssystemet. Lärartidningen, 1981, 15(16), 12-15.
- Lundén, A. & Näsman, E. Elevvård till vems bästa. Stockholm: Prisma, 1980.
- Lundgren, U. Model analysis of pedagogical progress. (Studies in education and psychology 2.) Stockholm: Institute of education. Lund: LiberLäromedel, 1977.
- Lundman, L. Forskning om lärare. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik. Rapport nr 2, 1981.
- Lynch, J. & Pimlott, J. Parents and teachers: An action research project. I: Craft, M., Raynor, J. & Cohen, L. Linking home and school. (3rd ed.) London: Harper & Row, 1980. Ss 70-86.
- Löfgren, H. Lärarnas arbetsmiljö. Pedagogiska rapporter (Lund: Pedag. inst.), Nr 23, 1980.
- Magne, O. Matematiksvårigheter. (Pedagogiska skrifter, Nr 253.) Stockholm: Sveriges Lärarförbund, 1973.
- Marland, M. The craft of the classroom. London: Heinemann Educational Books, 1975.
- McCall, G. & Simmons, J. (Eds.) Issues in participant observation. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.
- Marklund, S. Vår nya skola för barn, ungdom och vuxna. Stockholm: Bonniers, 1971.
- Maslow, A. Motivation and personality. (2nd ed.) New York: Harper & Row, 1970.
- Medley, D. & Mitzel, H. Measuring classroom behavior by systematic observation. I: Gage, N.L. (Ed.) Handbook of research on teaching. Chicago, Ill.: Rand McNally, 1963. Ss 247-328.
- Miles, M. Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. Administrative Science Quarterly, 1979, 24, 590-601.
- Miller, R. & Miller, R. The students sociological diary. Teaching Sociology, 1976, 4, 67-82.
- Mogård, B. Skolan i praktiken och politiken. Malmö: LiberLäromedel, 1981.

- Nash, R. Pupils' expectations of their teachers. I: Stubbs, M. & Delamont, S. (Eds.) Explorations in classroom observation. Chichester: Wiley, 1976. Ss 83-98.
- Nilsson, L. Elevfrånvaron i skolan. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. Rapport nr 11, 1973.
- Nordiska rådet och sekretariatet för kulturellt samarbete. FoU om specialundervisningen. Stockholm: Nordisk utredningsserie, 1976.
- O'Dell, J. & Winder, P. Evaluation of a content - analysis system for therapeutic interviews. Journal of Clinical Psychology, 1975, 31(4), 737-744.
- Olsen, E. Praksischock. Unge paedagogers serie. Nr 25, 1980.
- Orehag, L. I: Ljunghill, L. Så slår det nya statsbidragssystemet. Lärartidningen, 1981, 15(16), 12-15.
- Platt, M. Writing journal in courses. College English, 1975, 37, 408-411.
- Rubenson, K. Rekrytering till vuxenutbildning. En forskningsstrategi. (SOS-VUX-projektet.) Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm. Rapport nr 5, 1976.
- Rutter, M. Helping troubled children. London: Cox & Wyman, 1975.
- Rutter, M., Maughan, R., Mortimer, P. & Queston, J. Fifteen thousand hours. Somerset: Open Books, 1979.
- Röhr, G. Lärarsynpunkter på specialundervisning och elevers utveckling. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 252, 1974.
- Sarason, S. Skolekologi. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1980.
- Schwartz, H. & Jacobs, J. Qualitative sociology. New York: The Free Press, 1979.
- Schwartz, M. & Schwartz, C. Problems in participant observation. I: McCall, G. & Simmons, J. (Eds.) Issues in participant observation. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969. Ss 89-104.
- Schatzman, L. & Strauss, A. Field research. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- Selander, S. Att studera vad som händer i klassrummet. I: Westin, C. (Red.) Pedagogisk observation. Stockholm: PAN/Norstedts, 1978. Ss 133-149.
- Shapiro, E. Study of children through observation of classroom behavior. I: Bellack, A. (Ed.) Theory and research in teaching. New York: Teachers College Pr., 1967. Ss 91-101.
- Siegel, S. Nonparametric statistics for the behavioral sciences. New York: McGraw-Hill, 1956.
- Simon, A. & Boyer, G. (Eds.) Mirrors for behavior. Philadelphia, Penn.: Research for Better Schools, 1968.
- Simon, A. & Boyer, G. (Eds.) Mirrors for behavior. Philadelphia, Penn.: Research for Better Schools, 1970.
- Skiöld, B.-A. Blyghet - talängslan - tystnad. Dokumentationsserie svenska (Linköping: Fortbildningsavdelningen, Sektor svenska), Nr 11, 1975.
- Skolöverstyrelsen. Diagnostiska läs- och skrivprov. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen, u.å.
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan. Lgr 62. Kungliga skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm, 1962.
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan. Lgr 69. Allmän del. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1969.

- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan. Lgr 80. Mål och riktlinjer för grundskolan. Stockholm: LiberTryck, 1980.
- Smith, B. Toward a theory of teaching. I: Bellack, A. (Ed.) Theory and research in teaching. New York: Teachers College Pr., 1967. Ss 1-10.
- Stangvik, G. Effekter av specialundervisning. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg. Rapport nr 18, 1970.
- Statens offentliga utredningar. Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbetsmiljö - SIA. SOU 1974:53. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1974.
- Statens offentliga utredningar. Fortsatt högskoleutbildning. Betänkande av forskarutbildningsutredningen. SOU 1977:63. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1977.
- Statens offentliga utredningar. Skolan en ändrad ansvarsfördelning. Slutbetänkande av utredningen om skolan, staten och kommunerna. SOU 1978:65. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1978.
- Statens offentliga utredningar. Lärare för skola i utveckling. Betänkande avgivet av 1974 års lärarutbildningsutredning. SOU 1978:86. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1978.
- Statens offentliga utredningar. Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av skolforskningskommittén. SOU 1980:2. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1980.
- Statens offentliga utredningar. Handikappad Integrerad Normaliserad Utvärderad. Delbetänkande från integrationsutredningen. SOU 1980:34. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1980.
- Stubbs, M. & Delamont, S. (Eds.) Explorations in classroom observation. Chichester: Wiley, 1976.
- Stukát, K.-G. Summary and conclusions. I: UNESCO. Economic aspects of special education. Paris: UNESCO, 1978. Ss 141-152.
- Svensson, S. Katastrofal minskning av specialundervisningen. Lärartidningen, 1981, 15(16), 16-17.
- TCO:s forskningsdelegation. Yrke utbildning forskning. Stockholm: TCO, 1977.
- Torper, U. Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. (Studia psychologica et paedagogica, 2:61.) Lund: Gleerup, 1982.
- Wall, W.D. Constructive education for special groups. London: UNESCO, Harrap, 1979.
- Warner, J. The journal of introspection and its place in the graduate elementary teacher education program. J. Teacher Educ., 1971, 22, 287-290.
- Werdelin, I. Participatory research in education. Department of education, Linköping university. Report nr 49, 1979.
- Westman, M. Bruksprosa. Lund: LiberLäromedel, 1974.
- Wiechel, A. Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. (Studia psychologica et paedagogica, 2:56.) Lund: Gleerup, 1981.
- Zelditch, M. Some methodological problems of field studies. I: McCall, G. & Simmons, J. (Eds.) Issues in participant observation. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969. Ss 5-19.
- Åhs, K. Ty åt dem som har, åt honom skall varda givet... Pedagogisk forskning (Uppsala: Pedag. inst.), Nr 26, 1981.
- Öbrink, J. Skolbarns skolkning. Stockholm: Pedagogiska skrifter, Nr 237, 1964.

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA

SERIES ALTERA

1. Edlund, Sven: Diskussionen om begåvningsurvalet under reformations- och stormaktstiden. I. 1947.
2. Agrell, Jan: Nyinrättade professurer inom filosofiska fakulteten i Lund under 1800-talets första hälft. 1949.
3. Smith, Gudmund: Psychological Studies in Twin Differences. 1949.
4. Husén, Torsten: Om innebörden av psykologiska mätningar. 1949.
5. Smith, Gudmund: Interpretations of Behaviour Sequences. 1952.
6. Johannesson, Ingvar: Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser. 1954.
7. Kragh, Ulf: The Actual-Genetic Model of Perception-Personality. 1955.
8. Bjerstedt, Åke: Interpretations of Sociometric Choice Status. 1956.
9. Werdelin, Ingvar: The Mathematical Ability. Experimental and Factorial Studies. 1958.
10. Werdelin, Ingvar: Geometrical Ability and the Space Factors in Boys and Girls. 1961.
11. Borg, Gunnar A. V.: Physical Performance and Perceived Exertion. 1962.
12. Lindell, Ebbe: Den svenska rättskrivningsmetodiken. 1964.
13. Bokander, Ingvar: Stereoscopically Induced Perceptual Conflict between Facial Photographs. 1968.
14. Bjerstedt, Åke: Twelve Years of Educational and Psychological Research in Sweden: A Bibliography. 1968.
15. Larsson, Bernt: Bayes Strategies and Human Information Seeking. 1968.
16. Bjerstedt, Åke: Educational Technology. Instructional Programming and Didakometry. 1972.
17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. Examples of Methods Applied to Teacher Trainers. 1972.
20. Sjöback, Hans: The Psychoanalytic Theory of Defensive Processes. 1973.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis for the Planning of Training. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
24. Bjerstedt, Åke: Social Development and Training in School. 1974.
25. Alwall, Ellen: The Religious Trend in Secular English-Irish Schoolbooks 1850-1861 and 1871-1880. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
28. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
30. Westerlundh, Bert: Aggression, Anxiety and Defence. 1976.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
32. Bierschenk, Bernhard & Bierschenk, Inger: A System for a Computer-Based Content Analysis of Interview Data. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
35. Bergsten-Brucefors, Agneta: Intelligence Patterns and Their Relation to Social Background. 1976.
36. Bjerstedt, Åke: Explorations in Creativity. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
38. Bierschenk, Bernhard: Simulating Strategies of Interactive Behaviour. 1978.
39. Drakenberg, Margareth: Förändringar i prestationsprocessen. 1978.
40. Flinck, Rune: Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring. 1978.

41. Norberg, Astrid: Uppfostran till underkastelse. 1978.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
43. Eriksson, Mona: Utbildningspraktik. Om utbildning med handledda klient- och patientkontakter på högskolenivå. 1978.
44. Hagberg, Bo: Cognitive Impairment and Personality Change in Relation to Brain Dysfunction. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. En översikt över perioden 1646–1866 och en antydan om den fortsatta utvecklingen. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la grammaire française en Suède. II. Analyse systématique et méthodologique. 1978.
47. Carlsson, Bertil: Två utbildningsprojekt. En redovisning av arbetet att profilera verksamheten vid en nystartad svensk högskola. 1979.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
49. Maximilian, V. Alexander: Functional Changes in the Cortex during Mental Activation. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education: A Survey of the Literature and Three Investigations – A summary. 1980.
51. Prohovnik, Isak: Mapping Brainwork. 1980.
52. Bååth, John A.: Postal Two-Way Communication in Correspondence Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
54. Bjerstedt, Åke (Ed.): Swedish Educational Research in the Early Eighties. 1981.
55. Maini, S. M.: Explorations in the Psychology of the Research Process. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
57. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi till. 1981.
58. Bratt, Ingar: Läromedel i engelska utgivna i Sverige 1850–1905. 1982.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
60. Sages, Roger: Perceptual Determinants of Choice Behaviour. 1982.
61. Torper, Ulf: Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. 1982.
62. Adler, Erella: Mother-Image Perception in Normal and Disturbed Boys. 1982.
63. Bjerstedt, Åke: Fourteen Years of Educational and Psychological Research in Sweden. 1982.
64. Nilsson, Alf: The Mechanisms of Defence Within a Developmental Frame of Reference. 1983.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller: Ett feministiskt perspektiv på diskussionen om könsroller på dagis. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.